



Concours : CAPES-CAFEP externe

Section : Histoire-géographie

Session 2017

Rapport de jury présenté par :

Monsieur Vincent DUCLERT,
Président du jury



Sommaire

p. 3. Avant-propos

p. 11. Première partie. Le concours du CAPES et CAFEP-CAPES externe d'histoire-géographie. Présentation

p. 28. Deuxième partie. La session 2017. Résultats, jurys et organisation

p. 34. Troisième partie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2017 du CAPES et CAFEP-CAPES. Corrigés des épreuves

p. 123. Annexes (composition du jury, exemples de dossiers en épreuve 2 d'oral, informations statistiques sur les candidats, indicateurs chiffrés des résultats 2017)

Avant-propos

Synthèse

5137 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie pour l'année 2016-2017, et 926 pour le CAFEP. Les épreuves d'écrit du concours ont désigné par tirage au sort la géographie en composition et l'histoire en commentaire de documents. Les sujets, exigeants, étaient sans surprise pour celles et ceux qui s'étaient sérieusement préparés et qui n'avaient pas manqué de réfléchir au sens que revêtent les savoirs historiques et géographiques et leur transmission. Les résultats ont été tout à fait honorables, avec d'excellentes copies et un large ensemble de devoirs solides témoignant de l'existence d'un vivier de bons étudiants. Cela n'exclut pas de s'interroger sur le niveau parfois très faible, et donc problématique, du groupe inférieur des copies. Les corrigés détaillés et argumentés qui suivent permettront aux candidats de s'autoévaluer avec précision et à ceux de la session 2018 de se préparer aux épreuves écrites avant d'aborder sereinement les épreuves d'oral.

A l'issue des épreuves d'écrit, le jury a proclamé l'admissibilité de 1496 candidats (CAPES) et de 207 candidats (CAFEP) invités à se présenter aux épreuves d'admission. Aux termes de la session d'oral qui s'est tenue comme chaque année, entre le 12 juin et le 4 juillet, à Châlons-en-Champagne, 680 candidats ont été déclarés admis pour le CAPES (public) et 71 pour le CAFEP. Tous les postes ouverts au CAPES ont été pourvus, ce qui n'a pas été le cas pour le CAFEP à moyenne égale (100 postes étaient offerts au concours). Néanmoins, la réussite a été bien meilleure au CAFEP que les années précédentes. Il faut y voir des effets positifs de la mobilisation de l'enseignement privé au cours de cette année.

La sous-direction de recrutement en charge des concours a soumis au président et au directoire du CAPES-CAFEP une liste complémentaire de 20 postes pour le public. Le jury, réuni en formation plénière le 5 juillet 2017, a proclamé l'admission de 20 candidats supplémentaire afin de pourvoir cette liste. Ajoutons que la sous-direction a également permis qu'aucun des postes obtenus par des candidats lauréats de l'une ou de l'autre des agrégations externes ne soient perdus pour le CAPES. Le dernier reçu au CAPES comme au CAFEP a été admis sur la liste principale avec une moyenne de 9.67/20, un niveau très honorable, légèrement supérieur aux résultats de la session 2016 (9,58). L'existence d'un vivier de candidats solides, animés par la vocation du métier de professeur d'histoire et de géographie, se démontre par ces résultats convergents, particulièrement depuis la rénovation du concours en 2014. C'est aussi la preuve de la place et du rôle de nos disciplines dans la formation scolaire, intellectuelle et civique de la jeunesse.

Ce rapport du CAPES-CAFEP pour la session 2017 a été remis à la sous-direction des concours le 17 juillet 2017, pour une mise en ligne sur le site « Devenir enseignant ».

L'utilité d'un rapport annuel de concours

Le rapport du jury du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie, pour sa quatrième session depuis sa rénovation en 2014, a pour finalité de présenter le concours et les épreuves définis par l'arrêté du 19 avril 2013¹, afin d'aider au mieux les candidats qui souhaitent s'engager par cette voie dans le métier de professeur d'histoire et de géographie (et d'EMC assez largement).

Il s'adresse aussi aux candidats qui ont passé le concours lors de cette session 2017 et n'ont pas été admis, afin qu'ils puissent comprendre leurs résultats et se préparer efficacement, comme leurs camarades, à la session 2018². 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, pédagogique et scientifique, sociale et civique.

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

Ce rapport 2017 permet de se préparer efficacement au concours. Il n'est pas nécessaire de se reporter aux rapports des années précédentes, ce rapport 2017 intégrant toutes les informations nécessaires pour aborder solidement le concours, sa préparation et ses différentes épreuves³. La clarté de ces dernières est la garantie de l'équité du recrutement national, de sa qualité et de son accessibilité à toutes et tous.

Ce rapport constitue un engagement envers les étudiants et les préparateurs. Les épreuves sont précisément définies⁴, 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 jury⁵, ne pourra

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

² Depuis cette session 2017, les candidats peuvent recevoir, à leur demande, les avis individualisés relatifs à leurs épreuves d'admission (avant que cette communication ne soit étendue aux avis des épreuves d'admissibilité, voir page 8).

³ Le modèle choisi pour ce rapport de la session 2017, très complet et se voulant aidant pour les candidats comme pour les préparateurs, a été inauguré pour la session 2016. Il peut être utile de consulter le rapport 2016 dans un second temps, notamment parce qu'il propose les corrigés d'écrit d'une composition d'histoire et d'un commentaire de documents en géographie.

⁴ Les épreuves se rapportent à des questions de programme définies annuellement. Voir : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externes/85/0/p2018_capes_ext_histoire_geo_754850.pdf

⁵ 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

jamais remplacer la consultation du rapport officiel. En cas de divergences sur tel conseil qui puisse être apporté aux candidats, c'est le rapport du concours qui fait foi puisque c'est celui-ci qui fonde la règle et la pratique du jury dans sa mission d'évaluation et de recrutement⁶.

Ce rapport est coordonné par le président du jury nommé par le ministre de l'Éducation nationale⁷, par les secrétaires généraux du concours, et par les vice-présidents pour les corrigés des différentes épreuves assisté de membres du jury de leur choix⁸. 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 avec sa source initiale officielle. Ce rapport est également disponible en ligne sur le site du *Portail National Histoire-Géographie* qui constitue une source précieuse de renseignements pour les professeurs et futurs professeurs d'histoire-géographie⁹. **Nous invitons les candidats à étudier méthodiquement ce rapport qui est aussi bien un bilan de la session qui vient de s'achever qu'une aide précieuse à la préparation du concours pour la session à venir. Il a été conçu à cette fin et représente un investissement important du jury.**

Un regard sur la session 2017

La session 2016 avait été marquée, pour sa phase d'admission à Châlons-en-Champagne, par de profondes évolutions quant à sa localisation. Alors qu'il y a onze ans, le concours fonctionnait exclusivement en centre-ville, désormais toutes les épreuves et l'accueil des candidats se réalisent en périphérie de la ville, au lycée des métiers d'Oehmichen. Le tirage matière des candidats et l'épreuve de mise en situation professionnelle en histoire situés, dès l'origine de l'installation du CAPES à Châlons, dans les locaux de l'ancienne

responsabilités dans un concours. De plus, ces ouvrages citent largement les rapports annuels : autant alors, pour les candidats et leurs préparateurs, se référer à la source.

⁶ Même si l'on peut admettre, dans un pays attaché à la raison critique et à la liberté d'expression, les débats publics relatifs aux questions de programmes et à la forme des épreuves du concours, les candidats doivent savoir que la définition des unes comme des autres est fixée par le directoire conformément aux textes réglementaires, sous l'autorité des ministres en charge du 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-CAFEP 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. Les rapports annuels font autorité. Ils sont en capacité de démentir des interprétations incomplètes sur le sens des épreuves ou des rumeurs infondées sur l'avenir du concours – dont sont hélas friands certains réseaux sociaux.

⁷ Arrêté du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 17 octobre 2016.

⁸ Pour la composition du directoire, voir la note 20 p. 32. Pour la composition du jury, voir l'arrêté du 15 février 2017 reproduit en annexe du rapport.

⁹ 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/>.

école normale, ont été contraints de les quitter l'année dernière par suite de la politique de l'ESPE de Reims gestionnaire des lieux, contredisant en cela le lien recherché entre les concours de recrutement des professeurs et ces nouvelles institutions créées pour la refondation de l'école de la République.

En dépit des circonstances dans lesquelles ont été imposés ce départ d'un site historique du CAPES/CAFEP à Châlons-en-Champagne et sa relocalisation complète en proche périphérie de la ville, le directoire du concours s'est adapté le mieux possible et a trouvé dans la direction du lycée Oehmichen (monsieur Christian Vanderstee) et dans les équipes de l'établissement des partenaires de grande valeur, loyaux, efficaces, soucieux de l'intérêt général et de l'action de l'Etat dans ce qu'elle a de plus exemplaire. Le travail en commun unissant la sous-direction des concours (DGRH), le rectorat de l'académie de Reims, l'établissement Oehmichen et le directoire du CAPES-CAFEP a été d'une grande qualité, marquée la confiance mutuelle et la volonté de réussir ce défi chaque renouvelé et chaque fois réussi du recrutement national des professeurs, démontrant la pertinence d'un tel système défini par sa rigueur, son professionnalisme et sa capacité d'adaptation.

Le redéploiement du concours dans les locaux du lycée, la mise à disposition et l'équipement de plus de quarante salles sur deux bâtiments, l'accueil chaque jour de 102 membres du jury (répartis en 32 commissions plus un pôle de remplaçants éventuels), de 96 appariteurs et d'apparitrices, de 1703 candidats, de près de 2500 visiteurs parmi lesquels en majorité ces candidats mais aussi de futurs candidats -étudiants en licence ou en master, adultes senior choisissant de reprendre une nouvelle carrière-, et un nombre également important d'enseignants préparateurs du concours, doivent être mis à l'actif de l'établissement et de sa remarquable politique d'accueil et de coopération.

Le travail accompli en 2015-2016 pour relocaliser l'ensemble des épreuves au lycée Oehmichen a permis que cette session 2017 des oraux se déroulent dans les meilleures conditions possibles. L'implantation des épreuves d'oral ayant été réalisée avec succès pour la session 2016, il a été possible pour cette session 2017 de mener à bien trois réformes significatives de la volonté du jury et du directoire de rendre le concours toujours plus clair dans les attendus de ses épreuves et toujours plus accessible au plus grand nombre. A cet égard, nous considérons l'importance du rapport annuel et de sa diffusion publique : il s'adresse à tous les candidats/candidates potentiel/les en permettant à celles et ceux qui, par exemple, préparent dans de « petites » universités ou suivent un parcours de reconversion, et qui estiment parfois qu'ils ne bénéficient pas toujours des mêmes chances que d'autres candidats, de disposer d'une information complète sur le concours.

Ce souci d'information et le choix du directoire, en accord avec la sous-direction du recrutement, de publier dès la mi-juillet le rapport¹⁰ s'inscrivent dans une double politique de professionnalisation et de démocratisation du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie. Les réformes présentées vont dans ce sens, de la même manière

¹⁰ Une aide précieuse a été apportée, pour la collecte des données, par Victor Jarry, appariteur au CAPES attaché au directoire.



qu'y contribue, à partir de la rentrée universitaire, l'existence d'un court métrage produit par le directoire du concours aux studios Oehmichen, consacré au déroulement des oraux à Châlons-en-Champagne, et donnant aux candidats de nombreux conseils pratiques et intellectuels.

Durant la session d'admission du CAPES, des séquences vidéo de présentation des oraux et de l'organisation du concours ont été réalisées à l'initiative du président du jury et sous sa responsabilité. En cours de montage par madame Marion Mare, sur une musique originale de monsieur Jacques Petot, tous les deux membres du jury 2017, elles constitueront « le film du CAPES » externe d'histoire-géographie. Ce court métrage sera disponible à la rentrée universitaire 2017-2018, en libre accès sur les plate-forme traditionnelles de diffusion des productions audio-visuelles. Le visionnage par les candidats de ce document de présentation et de conseils contribuera à leur faire mieux comprendre le concours et à renforcer son assimilation pour qu'il soit accessible au plus grand nombre.

Les trois réformes réalisées durant la session 2017 concernent :

-L'épreuve 2 (« Analyse de situation professionnelle ») de l'oral. Elle se déroule désormais dans un environnement numérique (voir la présentation et le protocole à suivre, pages 103 et suivantes). Cette mutation technique avait été annoncée dès le rapport 2015 et a été conduite avec succès, grâce à l'investissement des secrétaires généraux du concours et le soutien très actif tant de la sous-direction du recrutement que du rectorat de Reims, sans oublier la disponibilité sans faille des techniciens présents sur site de la société prestataire de l'équipement informatique.

-La transmission des avis personnalisés relatifs aux épreuves d'oral. Elle est effective cette année. Les candidats qui n'ont pas été admis peuvent obtenir la communication de ces avis, comme l'explique l'encadré ci-dessous :

Depuis la session 2017, il est possible aux candidats non admis qui en feraient la demande par écrit* d'obtenir l'avis personnalisé porté par les commissions d'oraux devant lesquelles ils ont composé. Cet avis (un par épreuve) expose les éléments ayant présidé à la définition de l'évaluation aux fins du classement dans le concours.

Il s'agit d'une réforme importante, appelée de ses vœux par la Direction générale des ressources humaines en charge des concours, qui a été voulue par le directoire du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie dans une volonté de modernisation et de démocratisation du concours.

Cette réforme permet de répondre aux demandes de candidats non reçus souhaitant, dans une démarche constructive, comprendre leur échec qui – rappelons-le, ne résulte pas du jugement sur le niveau des candidats mais d'une évaluation destinée à leur classement dans le cadre d'un concours. Les candidats recalés à l'issue des épreuves d'oral ne doivent pas considérer leur échec comme une sanction ; ils doivent réfléchir sereinement à leurs marges de progrès pour cet exercice très cadré que représentent des épreuves d'admission de concours national de recrutement de professeurs du second degré (ce cadrage n'exclut pas de faire preuve d'autonomie et de liberté pédagogique, elles sont même vivement conseillées). Cette réforme suit en cela les recommandations du médiateur de l'Éducation nationale dans son rapport 2015 remis à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

***Direction générale des ressources humaines, sous-direction des concours, D3, CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie, 72 rue Regnault, 75243 PARIS cedex 13, ou à l'adresse générique : copie-dgrhd3@education.gouv.fr. Il convient d'indiquer dans tous les cas le numéro du candidat, les nom et prénoms, et la date du tirage matière (premier jour des épreuves). Cette communication est réalisée à des fins d'information des candidats ayant échoué aux épreuves d'admission.**

-Un questionnaire (anonyme) distribué aux candidats lors du tirage matière (les épreuves proprement dites se déroulant le lendemain et le surlendemain). Il a permis de mieux connaître les admissibles. Le dépouillement de ce questionnaire a produit des données chiffrées qui sont annexés à ce rapport (pages 153 et 154) et qui complètent les informations produites nationalement (voir pages 155 et suivantes).

A ces trois réformes ajoutons que le travail sur la bienveillance, engagé dès 2014, a été poursuivi par le président et le directoire. Il s'agit de permettre aux candidats de donner le meilleur d'eux-mêmes en bénéficiant d'un environnement de confiance et de respect. Certaines attitudes de commission qui ont pu se révéler incompréhensibles aux candidats appartiennent au passé. La bienveillance avec laquelle les candidats sont reçus et interrogés durant leurs épreuves n'équivaut cependant pas à de la complaisance ou de la facilité. Le jury estime que les candidats, mis en confiance, sont susceptibles d'être interrogés avec un rythme de questions supérieur à ce qui était autrefois pratiqué. Ainsi les candidats ne doivent-ils pas s'étonner que la commission puisse les interrompre dans une réponse lorsqu'elle est pertinente, afin de passer plus rapidement à une autre question. Naturellement cette bonne réponse sera portée au crédit du candidat même s'il n'a pas été invité à la développer : il (ou elle) a compris, c'est l'essentiel. L'objectif premier de la commission est de faire raisonner le candidat, de vérifier ses capacités analytiques sur la base des questions de programme (pour la « mise en situation professionnelle ») ou d'un dossier qui lui est soumis (« Analyse de situation professionnelles »).

La politique conduite par le directoire depuis quatre ans, sous l'impulsion du président du jury, a bénéficié de la venue sur site, toute la journée du 19 juin 2017, d'une délégation de la Direction générale des ressources humaines (DGRH) représentée par son sous-directeur en charge du recrutement, monsieur Jean-François Pierre, et le chef de bureau en charge de notre concours, monsieur Damien Darfeuille. Le fonctionnement de la phase d'admission a pu être observé de manière très concrète et approfondie, soulignant en parallèle, à travers de nombreux contacts, la vocation de la ville de Châlons-en-Champagne à accueillir les concours nationaux de recrutement des professeurs d'histoire-géographie (CAPES externe, CAPES interne, agrégation interne). C'est le résultat d'un processus d'implantation réussie dans un tissu local dynamique et accueillant. A l'issue de cette visite, la délégation de la DGRH a adressé un message de remerciement à l'ensemble du concours.

En conclusion de cet avant-propos, le président du jury souhaite remercier, au nom des ministres qui l'ont nommé, les membres du jury¹⁵, tant pour les épreuves d'admissibilité que pour les épreuves d'admission. Ses remerciements s'adressent aussi aux DEC des différentes académies qui organisent les épreuves d'admissibilité dont le SIEC, et à la DEC du rectorat de Reims pour les épreuves d'admission (voir page 32). La réussite organisationnelle du concours est permise en amont par la mise à disposition des moyens humains et matériels du ministère de l'Éducation nationale, au sein de la Direction générale des ressources humaines (DGRH), avec les responsables de sa sous-direction du recrutement et en son sein : monsieur Jean-François Pierre, sous-directeur, monsieur

¹⁵ Voir sa composition pour la session 2017 dans la partie annexe de ce rapport.



Damien Darfeuille, chef du bureau en charge de notre concours, monsieur Benoit Martin, chef du bureau des affaires générales, réglementaires et des systèmes d'information, monsieur Edouard Clavijo, chef du bureau des moyens et des marchés, madame Christine Hays, secrétaire de la sous-direction, madame Christine Gouala pour la partie sujets et impressions, Monsieur Pascal Lassery pour les moyens informatiques, et madame Lauren Machulka, gestionnaire du concours¹⁶.

Vers la session 2018

Le programme du concours pour la session 2018 est disponible en se connectant sur le site « Devenir enseignant », afin de prendre connaissance des six questions d'histoire et de géographie et leur lettre d'accompagnement respective : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externes/85/0/p2018_capes_ext_histoire_geo_754850.pdf

Une nouvelle évolution sera introduite pour la session 2019. Elle concerne le passage à l'environnement numérique de l'épreuve 1 d'oral ou « Mise en situation professionnelle ». Afin que les préparateurs et les candidats puissent s'y préparer, elle est annoncée dès ce rapport de la session 2017 (voir pages 67 et 68).

¹⁶ Les remerciements adressés aux équipes et aux partenaires du site de Chalôns-en-Champagne sont mentionnés plus bas, pages 31 et 32.

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-CAFEP, celui d'histoire-géographie est devenu pleinement bivalent (et même trivalent avec l'éducation civique). Cette définition est conforme à la mission des professeurs de l'enseignement secondaire qui est d'enseigner aussi bien et autant l'histoire que la géographie sans oublier l'éducation civique. La rénovation des concours par l'arrêté du 19 avril 2013, dans le cadre de la politique dite de « refondation de l'Ecole de la République », 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 ayant été supprimée avec l'introduction de l'enseignement moral et civique, ou EMC, 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 renoncer à l'apport pédagogique et intellectuelle que représente une spécialisation qu'apporte par exemple une expérience de recherche. La maîtrise approfondie d'un sujet donne accès en effet à une compréhension critique des savoirs qui favorise la démarche pédagogique et concourt à la réalisation de contenus didactiques. Participer par soi-même à l'élaboration du savoir historique ou géographique ne peut qu'enrichir une pédagogie, conférer plus d'assurance devant la classe, permettre de mieux innover avec les élèves, et soutenir enfin une haute idée du métier d'enseignant et de sa dignité.

Un lien 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 conservent la possibilité de préparer et de réussir une agrégation externe, ou bien de se projeter à terme dans la réussite à l'agrégation interne. Cette évolution renforce 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 des parcours professionnels 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'EMC 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-CAFEP définies par l'arrêté du 19 avril 2013 s'abordent, tant pour l'écrit que pour l'oral, selon les préconisations suivantes :

A. Les épreuves d'admissibilité (écrit)

Ces épreuves portent sur les six questions de programme dont les intitulés et les lettres d'accompagnement figurent sur le site « Devenir enseignant ».

« **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 qui est aidé par des annexes relatives aux programmes d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire (ces extraits permettent de rapprocher le thème du dossier d'une situation d'enseignement appelant des choix pédagogiques). Le candidat 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 document maître désignant une étude de cas dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi, pour la géographie, une production graphique dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi.*

Ces quatre ensembles (introduction, thématiques et objectifs de cours, notions et connaissances à transmettre, étude de cas ou production 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 afin d'en faire des outils de formation des élèves.

La restitution des notions et des connaissances porte sur les contenus que le futur enseignant souhaite transmettre à une classe. Les objectifs de cours, l'étude de cas (en

histoire), la production graphique (en géographie) 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).

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 (10 et 10).

Informations relatives à la correction dématérialisée complète (depuis la session 2017) des copies du concours du CAPES-CAFEP externe d'histoire et de géographie

Pour les candidats, rien ne change lors des épreuves écrites. Ils utilisent les copies normées des concours. En revanche, les membres du jury en comparaison de la correction des copies papier ne lisent ni n'évaluent plus copies sous format papier travaillent directement sur des versions numériques, en corrigeant les copies à l'écran.

Il est donc particulièrement important que les candidats soient vigilants sur la forme pour que la copie reste bien lisible après sa numérisation. La graphie doit être soignée. Il faut, en premier lieu, éviter les encres pâles qui passent mal à la numérisation.

Par ailleurs, si les titres des parties ne doivent pas apparaître physiquement, il est important que les correcteurs distinguent facilement les grandes parties qui structurent la réflexion et les sous-parties qui les composent.

De plus, il convient de ne pas écrire contre le bord de la page, car le morceau de phrase pourrait échapper à la numérisation.

De même l'usage du *Tipp-Ex* est fortement déconseillé car la surimposition d'écriture passe mal et risque de se transformer en zone illisible. Il vaut mieux rayer à la règle le mot ou la phrase à éliminer.

La pagination est essentielle. Il n'est plus possible de faire un renvoi sur une autre page ou d'inverser des intercalaires. L'ordre des pages est impératif.

Pour les schémas, il sera nécessaire d'éviter les traits trop fins et les couleurs trop pâles. Il est conseillé de choisir des teintes prononcées qui passent plus aisément à la numérisation.

B. Les épreuves d'admission (oral)

La première épreuve d'oral (« Epreuve de mise en situation professionnelle »), de coefficient 2, porte sur les questions de programme. Elle est préparée en quatre heures,

avec l'aide d'une bibliothèque classée, pour l'histoire comme pour la géographie, de la même manière, à savoir selon les questions mises au programme du concours. 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 (*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*) 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 réalisée sur un transparent lequel est projeté en salle de commission grâce à un rétroprojecteur).

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, vérifie brièvement et intelligemment ses bonnes connaissances pour les deux autres questions de programme de la discipline, et suscite un dialogue constructif 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.

Dans une perspective d'adaptation de l'épreuve de MSP aux futures conditions d'enseignement des candidat(e)s, ainsi qu'aux conditions de préparation des candidat(e)s dans les divers centres de formation, l'épreuve de MSP passera à l'environnement numérique à partir de la session 2019 (suivant en cela l'évolution de l'épreuve d'ASP depuis cette année). Les documents présentés jusqu'à présent par les candidat(e)s sur transparents à l'aide d'un rétroprojecteur seront dès lors intégrés à un diaporama projeté par vidéoprojecteur. Les transparents demeureront en usage pour la session 2018. Les modalités de ce passage au numérique sont précisées plus bas dans une section à part, pages 67 et 68.



La seconde épreuve d'oral (« Épreuve d'analyse de situation professionnelle » ou ASP), de coefficient 2, est préparée en quatre heures. Elle 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).

Depuis la session 2017, le candidat dispose, en salle de préparation, d'un ordinateur contenant les Instructions officielles des programmes et les logiciels des suites Open Office et Microsoft dont, respectivement le Diaporama et Le PowerPoint. Il élabore durant sa préparation des diapositives qui seront projetées dans la salle de commission. Il reçoit le dossier de travail sous forme papier et dans une clef USB. Il peut importer des éléments du dossier vers son fichier de travail. Au terme de l'épreuve, le candidat est invité à sauvegarder sa préparation sur la même clef USB fournie par le concours (aucune clef USB personnelle n'est autorisée en salle de préparation). Arrivé en salle d'examen, le candidat confie sa clef au président de la commission qui l'installe sur un ordinateur de même type que ceux des salles de préparation. Un vidéoprojecteur connecté à cet ordinateur permet de projeter sur un écran, un tableau ou un mur blanc les trois diapositives requises pour cette épreuve (voir la troisième partie de ce rapport, pages 103 et suivantes). Il convient de souligner que les candidats ne sont pas jugés sur la qualité graphique ou esthétique du fichier projeté. L'épreuve conserve toute son ambition d'analyse intellectuelle.

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.

Le dossier de documents est introduit par un titre qui se présente de la manière suivante : « Enseigner..... en classe de¹⁷ ». 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.

¹⁷ Le cycle pourra être précisé en relation avec les nouveaux programmes entrés en vigueur pour la scolarité obligatoire depuis la rentrée 2016-2017.



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, deux exemples de traitement prélevés dans deux manuels différents. Par ailleurs, le candidat dispose, dans la salle de préparation (et depuis la session 2017 dans l'ordinateur sur lequel il travaille dans la salle de préparation¹⁸), 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, sociale et/ou 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, sociale et/ou morale (qui peut émaner des classiques de la science politique) associé à l'ensemble des éléments du dossier (et aux programmes)

¹⁸ Voir plus haut, page précédente.

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 (EMC) du niveau donné **en tenant compte, en priorité, de l'esprit du programme.**

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 en privilégiant le lien avec l'une ou l'autre des quatre dimensions retenues dans les programmes pour éclairer cet « enseignement moral et civique » (avec une attention particulière pour l'engagement).

Cette épreuve d'« Analyse de situation professionnelle » 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. Une telle 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 des textes normatifs (programmes, fiches, extraits de manuels) et des écrits universitaires choisis pour leur intérêt et leur pertinence. Le candidat est évalué sur la qualité de cette exploitation critique impliquant de comprendre et de croiser les documents du dossier avec les enjeux de connaissance et de citoyenneté toujours présents dans chaque séquence d'enseignement que réalisent les professeurs d'histoire et de géographie dans le quotidien de leur classe.

En mobilisant de telles ressources, le futur professeur se les approprié 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.

L'entretien se fonde sur le dossier proposé à l'étude et l'exposé du candidat. Il s'agit donc d'un questionnement situé qui exclut les questions de stricte érudition non référées au dossier ou à l'exposé.

Une bonne préparation de l'épreuve d'« Analyse de situation professionnelle » suppose 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 et de la connaissance du monde contemporain.

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 – conditions d'une approche raisonnée et volontaire de la formation des élèves et de la prise en compte de leur personnalité en devenir.

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 critique à laquelle le jury est particulièrement sensible, conscient de recruter des enseignants responsables et libres, des intellectuels de haut niveau en d'autres termes – dont l'école a plus que jamais besoin. Ce type d'exigence et l'intérêt du métier expliquent l'attrait du concours pour des personnes qualifiées en choix de reconversion professionnelle.

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'EMC – 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 termes 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. Il s'agit moins de briller que de démontrer et de faire preuve de ses facultés d'explication et de raisonnement. 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 aérée et soignée (ainsi que le 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.

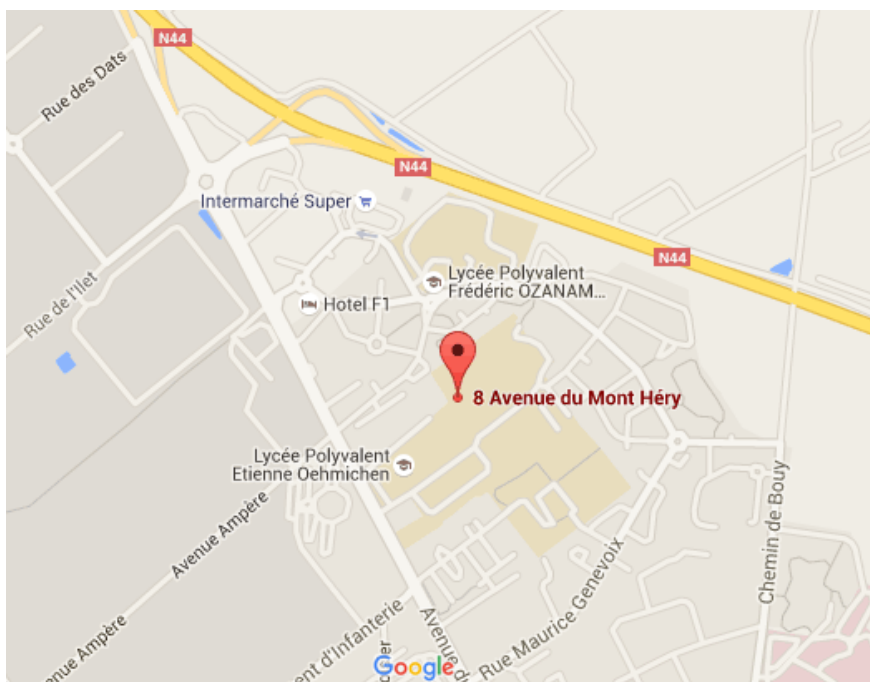
La seconde épreuve, « Analyse de situation professionnelle », amène le candidat à s'interroger à partir d'un cas précis d'enseignement, sur les choix qui ont été faits, à les identifier, à mobiliser son esprit critique et ses connaissances afin d'en comprendre l'intérêt, les limites éventuelles et les 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.

On rappelle aux candidates et aux candidats qu'une tenue vestimentaire appropriée au passage d'un concours national de la République est attendue (il est cependant conseillé de ne pas inaugurer pour l'occasion vêtements et chaussures et de les avoir déjà portés pour être sûr d'être à l'aise). Enfin, le jury accorde beaucoup d'importance à l'expression orale et à la forme (bannir par exemple les « ouais ») et recommande d'éviter de commettre des fautes d'orthographe dans les transparents ou diapositives projetés. Les erreurs sont toujours possibles, mais il convient de les limiter, par exemple en recourant à des dictionnaires : ceux-ci sont disponibles en salle de préparation.

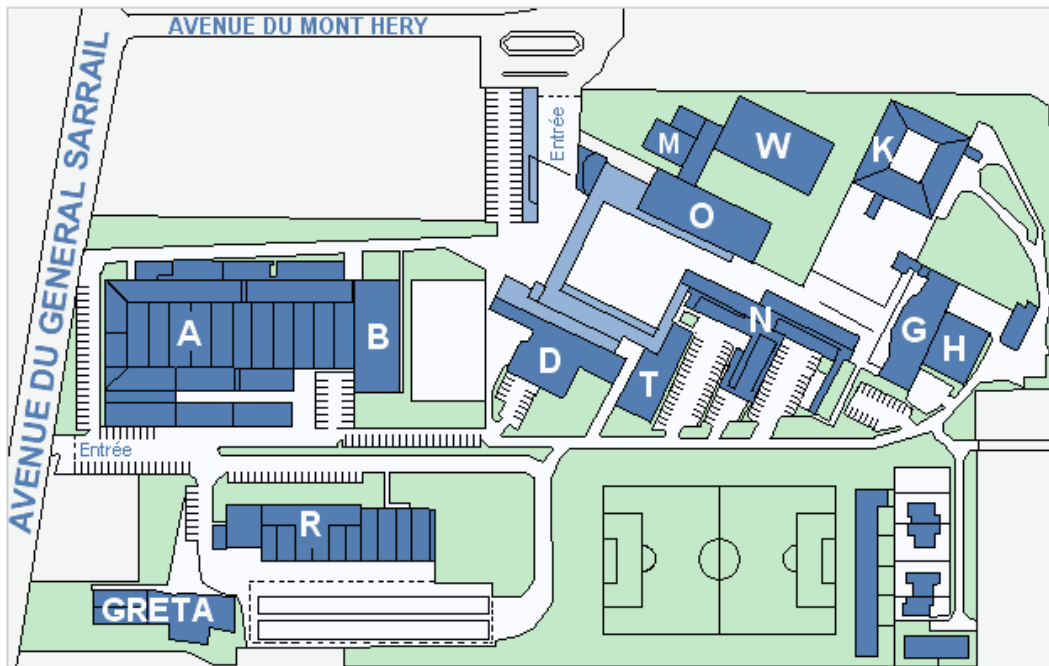
Le parcours du candidat admissible à Châlons-en-Champagne

Pour les candidats admissibles, les épreuves durent trois jours et ont lieu sur un site unique à Châlons-en-Champagne, au lycée des métiers Etienne Oehmichen (8, avenue du Mont-Héry). La période des épreuves d'admission s'étend approximativement du 12 juin (tirage matière) au 4 juillet (dernière épreuve). Elles mobilisent les candidats trois jours pleins. Des plans de la ville sont distribués à la gare où un « accueil CAPES » est proposé par la municipalité. Des plans sont également distribués à l'accueil du lycée Oehmichen. Le numéro de téléphone de l'Office de tourisme de la ville porté sur les convocations permet d'obtenir notamment des informations sur les possibilités d'hébergement (peu coûteux) en internat où les candidats sont bien reçus.

Plan d'accès du site des lycées des métiers Etienne Oehmichen



Plan du site des lycées des métiers Etienne Oehmichen



Localisation du tirage matière et des épreuves au lycée Oehmichen

- Le tirage matière se passe sur le site du lycée des métiers Oehmichen (bâtiment N) 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 du lycée des métiers Oehmichen (bâtiment G)
- L'épreuve MSP Géographie se déroule sur le site du lycée des métiers d'Oehmichen (bâtiment K)
- Toutes les épreuves ASP (en histoire comme en géographie) se déroulent sur le site du lycée des métiers Oehmichen (bâtiment K)

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 le port d'une tenue adaptée.

Emploi du temps des trois jours d'oraux

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 photographies²⁰.

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.

²⁰ A partir de la session 2018, la liste de ouvrages, cartes, dossiers documentaires, articles disponibles dans les bibliothèques pourra faire l'objet d'une mise en ligne par des associations professionnelles comme l'APHG qui la réalisera sous sa responsabilité. Le jury du concours considère que cette information contribuera à une meilleure information des candidats en amont de la phase d'admission. L'affichage de cette liste, en accès libre sur le lieu des épreuves d'oral, demeure naturellement maintenu.

- 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, l'éventuel passage aux toilettes, 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 en format papier 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. Le temps de préparation est de quatre heures. La préparation se déroule entièrement en salle de préparation, sans recours à une bibliothèque. Le candidat dispose dans une clef USB qui lui est remise de l'intégralité du dossier en format numérique, et dans son ordinateur des programmes de collège et de lycée. Il procède lui-même à la sauvegarde du fichier des trois diapositives attendues et installe sa clef de sauvegarde sur l'ordinateur strictement identique de la salle de commission (à noter que le contenu de l'ordinateur sur lequel il a travaillé en salle de préparation est conservé pendant toute la durée de l'épreuve, de manière à pallier un incident possible avec la clef de sauvegarde ou l'ordinateur de la salle de commission).

Le reste des conditions de préparation est similaire à celles de l'épreuve orale 1 (MSP).

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, conjugué et 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 les questions de programme du CAPES externe et des agrégations externes et interne, il est à nouveau possible aux jeunes certifiés de préparer plus facilement ces dernières et de les réussir. 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 excellence 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 2017. Résultats, composition des jurys et organisation matérielle

Les résultats de la session 2017²²

La quatrième session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové s'est achevée le 5 juillet 2017 à Châlons-en-Champagne avec la délibération du jury du concours concluant l'admission. Le président a proclamé les résultats qui ont été publiés aussitôt sur le site Publinet par les soins de la DGRH.

5137 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie pour l'année 2016-2017 (2207 pour les femmes, 2930 pour les hommes), et 926 pour le CAFEP. Le nombre total d'inscrits (6063) est donc stable par rapport à l'année 2016 (6168), en dépit des importants recrutements qui ont eu lieu depuis 2014. Ceci démontre la réalité d'une vocation vers les carrières de professeur d'histoire et de géographie.

2972 candidats (public) ont participé à l'épreuve de composition (géographie) et 2926 aux deux épreuves. 436 candidats du privé ont composé dans les deux épreuves.

A l'issue de la délibération du jury d'écrit le 19 mai 2017 au lycée Louis le Grand à Paris, 1496 candidats (CAPES) et de 207 candidats (CAFEP) ont été déclarés admissibles et invités à se présenter aux épreuves d'admission. Les admissibles du public réunissaient 689 candidates et 807 candidats. La barre d'admissibilité, commune au CAPES et au CAFEP, était de 7,75/20.

Aux termes de la session d'oral, les 680 postes du CAPES ont été pourvus avec une moyenne de 9.67, plus une liste complémentaire de 20 postes. La moyenne du dernier admis au CAPES sur liste complémentaire a été de 9,50/20, En 2016, la barre d'admission était voisine, à 9,58. Le net progrès enregistré l'année dernière (sur 2015 où la barre d'admission était à 9,17) s'est donc enraciné. Cette moyenne de 9.67 a été appliquée pour le CAFEP ouvrant en conséquence le recrutement de 71 candidats admissibles (sur 100

²² Voir les données statistiques, en annexe de ce rapport, p. 155 et suiv.



postes), ce qui représente une substantielle progression en comparaison des résultats de 2016. Les efforts en direction de la préparation au CAFEP ont donc porté leurs fruits.

La session 2017 du CAPES et du CAFEP-CAPES a mis en lumière le nombre important de futurs professeurs 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. Se confirme ainsi l'existence d'un vivier de bons et de très bons étudiants. Quant aux candidats moyens, beaucoup ont montré de réelles (mais encore inabouties) dispositions à se saisir des enjeux du métier de professeur d'histoire et de géographie. On ne peut que les encourager à persévérer.

Il s'agit 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, de géographie et d'EMC. 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.

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

Pour la composition du jury, nous renvoyons à l'arrêté du 15 mars 2017 reproduit dans les annexes de ce rapport (et disponible sur le site <http://www.devenirenseignant.gouv.fr>). Cette disposition nouvelle de présentation, généralisée à l'ensemble des rapports de concours, entre en vigueur pour cette session-ci. Nous rappelons que le rapport du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie est l'expression de l'ensemble du jury.

Sous la responsabilité du président et du directoire du concours, les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites) et les épreuves d'admission (épreuves orales) ont mobilisé un jury composé de 153 examinateurs et examinatrices pour l'écrit, et de 102 examinateurs et examinatrices pour l'oral. Le directoire comprend pour sa part les trois secrétaires généraux, les trois vice-présidents et le président, ainsi qu'un quatrième secrétaire général chargé de la bibliothèque de géographie²³. La parité est en progrès, tant au jury (40,8% de femmes, 59,2 % d'hommes) qu'au directoire pour l'année 2018 (voir plus bas, note 23).

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 d'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.

Dans le cadre de la lettre de mission 2014-2015 de la ministre de l'Éducation 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'Éducation 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. Le rapport issu de cette mission d'inspection a validé les choix du jury dans la recherche de la professionnalisation des futurs professeurs d'histoire-

²³ Pour cette session 2017, le directoire a réuni madame Pauline Guinard, maître de conférences en géographie à l'École normale supérieure, vice-présidente pour la géographie écrit et la MSP géographie, monsieur Pascal Brioist, professeur d'histoire moderne à l'université de Tours, vice-président pour l'histoire écrit et la MSP histoire, monsieur Jérôme Bocquet, maître de conférences d'histoire à l'université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, vice-président pour l'ASP, pour les secrétaires généraux, messieurs Xavier Desbrosse, professeur agrégé d'histoire-géographie, Christophe Lucas, professeur certifié d'histoire-géographie hors classe, Jean-Marie Duquénois, professeur lettres histoire-géographie de lycée professionnel, Edouard de Bélizal, professeur agrégé de géographie à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, ainsi que monsieur Vincent Duclert, inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur associé à Sciences Po et chercheur à l'École des hautes études en sciences sociales (CESPRA). Le renouvellement du directoire amènera, pour la session 2018, l'arrivée de madame Gwladys Bernard, maître de conférences d'histoire à l'université de Paris 8 Saint-Denis, à la vice-présidence pour l'histoire écrit et la MSP histoire. Le président du jury quitte ses fonctions à l'issue de cette session 2017 et remet à madame Catherine Biaggi, inspectrice générale de l'Éducation nationale (groupe histoire géographie), présidente pressentie pour lui succéder, les clefs d'un concours en bon état de marche, professionnalisé dans ses procédures et accessibles à tous les candidats qui s'y préparent.

géographie, au moyen d'épreuves qui appellent de leur part une approche constructive des savoirs et un engagement dans une pédagogie renouvelée.

Une organisation éprouvée et vigilante, mobilisant de nombreux acteurs

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 la Ministre au président du jury lorsqu'elle 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.

L'achèvement de la quatrième session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové histoire-géographie (par convention désormais : « CAPES 2017 ») 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 2017 au lycée Louis-le-Grand où le concours y a été chaleureusement accueilli grâce à la bienveillance, respectivement, du proviseur, monsieur Jean Bastianelli, et de la proviseuse adjointe, madame Anne Martin, que nous remercions très vivement. Cette implantation et cet accueil assurent aux jurys d'excellentes conditions de travail.

La phase d'admission s'est déroulée, pour la dix-huitième 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.

Les épreuves d'admission sont rendues possibles dans leur configuration la plus opérationnelle par la contribution décisive du lycée Oehmichen. Cet établissement est situé en proche périphérie de la ville centre, à l'opposé de la gare SNCF. Il est accessible depuis la place de la République, le long des axes Léon-Bourgeois et Général-Sarrail. Le proviseur, monsieur Christian Vanderstee, et l'intendant, monsieur Sébastien Faidherbe

(assisté de la très efficace Elodie Mazzero) garantissent 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. La professeure documentaliste de l'établissement, madame Sophie Duquénois, a su aider le directoire d'une manière très efficace, illustrant les liens particuliers qui rapprochent nos disciplines des missions de documentation et d'information.

De la même manière, 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 toujours se mobilisent la municipalité et la communauté d'agglomération représentées par le maire, monsieur Benoist Apparu, le premier adjoint monsieur Gérard Lebas, et le président, monsieur Bruno Bourg-Broc. Nous leur sommes très reconnaissants ainsi qu'à monsieur le directeur général des services de la ville, Guillaume Ollier et madame Sophie Prieur, chef de cabinet du maire. 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-en-Champagne, à taille humaine et facilement accessible en train depuis Paris, convient bien à un concours comme le CAPES externe d'histoire-géographie. Les liens entre la ville de Châlons, la population et le jury s'expriment notamment à travers la tenue, chaque année durant la période des oraux d'une conférence publique d'histoire ou de géographie. En 2015, monsieur Patrick Boucheron (en instance d'être élu professeur au Collège de France) a inauguré ce cycle de conférences en histoire, suivi en 2016 pour la géographie par madame Sylvie Letniowska-Swiat, à l'époque vice-présidente du jury. En juin 2017, c'est monsieur Stéphane Audoin-Rouzeau, historien, directeur d'études à l'EHESS, qui a prononcé la conférence du CAPES.

Depuis le rectorat de Reims, les agents de l'académie accordent une grande attention à l'organisation de la phase d'admission du concours, à commencer par monsieur Cyrille Bourgery, secrétaire général adjoint de l'académie, madame Marie-Christine Triboulat, chargée de la DEC, et monsieur Pascal Chocot, de la DEC 4, sous l'autorité de la rectrice de l'Académie. Madame Hélène Insel a choisi d'accompagner très efficacement les mutations techniques du concours, dont les innovations numériques de cette session. Nous lui en sommes très reconnaissants.

A la base de cette organisation des épreuves d'admission se situe, au sein du directoire du concours, le secrétariat général formé des secrétaires généraux auxquels est associée madame Edith Clément, notamment responsable de la bibliothèque d'histoire. Le

secrétariat général détermine la bonne marche des épreuves 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 de cinq semaines à Châlons-en-Champagne et un travail constant d'organisation (incluant le temps des épreuves, mais aussi celui de la préparation de la configuration des lieux d'examen et celui de la remise à l'état initial et de l'archivage des moyens du concours).

Des équipes d'étudiants vacataires bien formés et très impliqués dans leur mission occupent les fonctions variées d'appariteurs et d'apparitrices. Elles permettent elles aussi que le concours soit solidement fondé sur des procédures éprouvées, perfectionnées sans interruption, définies par une grande exigence qui n'exclut pas la bienveillance. La qualité reconnue des appariteurs et des apparitrices détermine une large part du bon fonctionnement du concours. Nous sommes très reconnaissants à leur investissement et leur professionnalisme. Un bulletin quotidien interne au jury, créé lors de la session 2014 pour assurer l'information et la cohésion de l'ensemble du concours, a été réalisé cette année sous l'autorité du président du jury par deux d'entre eux (Simon Jarry et Charlotte Van Acker), une responsabilité exigeante qui s'est ajoutée à leurs tâches régulières d'assistant-bibliothécaire et de surveillante en salle de préparation.



Troisième partie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2017 du CAPES et CAFEP- CAPES. Corrigés des épreuves

Cette troisième partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés pour la session 2017. Sa longueur et sa précision s'expliquent par le caractère nouveau (depuis 2014) de ces épreuves dont il s'agit d'éclairer les principes généraux (exposés dans la partie 2 du rapport) par une mise en œuvre concrète dans les conditions réelles du concours. Le jury forme le vœu que cet effort d'explicitation fournisse une aide substantielle aux candidats dans leur tâche de préparation.

1. Les épreuves d'admissibilité

Les sujets des épreuves d'admissibilité sont publiés sur le site :

www.devenirenseignant.gouv.fr à l'adresse :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98470/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-session-2016.html>

Epreuve 1. « Composition ». Géographie ²⁴

LE RAPPORT PRECEDENT POUR LA SESSION 2016 PRESENTAIT UN CORRIGE D'HISTOIRE DE L'EPREUVE 1 D'ECRIT. NOUS APPELONS LES CANDIDATS À S'Y REFERER DANS LE CADRE DE LEUR PREPARATION.

²⁴ Rapport établi par Pauline Guinard, vice-présidente, et Édouard de Bélizal, secrétaire général, avec la participation de Kamala Marius.

Sujet : « Habiter les villes dans l'Union indienne »

Remarques générales sur les copies

Le jury de géographie a évalué et classé 3428 compositions (hors copies blanches) pour la session 2017. Les copies ont été notées de 0 à 20 et ventilées autour d'une moyenne établie à 07,83 ; 25% des candidat(e)s ont obtenu une note supérieure ou égale à 11/20. Ce classement global laisse apparaître un nombre non négligeable de travaux médiocres voire indigents, rédigés par des candidat(e)s insuffisamment préparés à la question de programme sur l'Union Indienne et qui révèlent également des lacunes profondes, aussi bien méthodologiques que notionnelles. Si le jury de géographie ne recrute pas des spécialistes, il attend en revanche que soient connues les bases du raisonnement et des connaissances géographiques que les futur(e)s collègues développeront au cours de leur carrière. Le jury demande donc aux futurs candidat(e)s de planifier au plus vite des révisions de culture générale en géographie, car les seules questions de programme ne suffisent en aucun cas à acquérir la culture et l'ouverture nécessaires au raisonnement géographique. Le recours à des manuels du secondaire et à des dictionnaires de géographie pour identifier, définir et apprendre à utiliser les notions récurrentes et incontournables de la géographie doit être systématique, afin que leur emploi dans les copies devienne le plus naturel possible pour les futur(e)s enseignant(e)s que le CAPES recrute.

Malgré tout, le jury a eu plaisir à lire des copies de bonne voire d'excellente facture, dans lesquelles les candidat(e)s les mieux préparé(e)s ont su faire valoir leurs qualités d'exposition, d'argumentation et d'illustration.

Une forme à perfectionner

La réussite d'une copie passe en partie par sa **bonne présentation visuelle**. La graphie se doit d'être aisément déchiffrable et aussi peu raturée que possible par respect élémentaire pour les correcteur(trice)s. Le passage formel entre les grandes étapes de la réflexion est à marquer par des sauts de ligne et des alinéas pour que les correcteur(trice)s puissent, au premier coup d'œil, identifier l'organisation du devoir. Les notes de bas de page et la lecture labyrinthique qu'elles produisent doivent donc être évitées ; aucune ambiguïté ne doit rompre la progression du propos. Accompagnant les passages entre paragraphes et parties, les candidat(e)s doivent également songer à formuler explicitement des **transitions efficaces** qui dynamisent et fluidifient le propos. Trop de compositions cette année ont manqué encore de clarté dans leur construction : les futur(e)s candidat(e)s doivent donc fournir un net effort de présentation pour rendre un travail soigné et conforme aux exigences de l'exercice (détaillées plus bas).

Le jury s'est également alarmé de la mauvaise qualité rédactionnelle d'un nombre relativement important de copies, dans lesquelles les **règles élémentaires d'orthographe, de grammaire et de syntaxe** ont été ignorées. Cela rend non seulement très difficilement lisibles et compréhensibles les copies, mais de telles négligences disqualifient leurs auteurs, dans la mesure où le jury attend de ses futur(e)s collègues qu'ils ou elles maîtrisent *a minima* la langue française. Au-delà de la méconnaissance préoccupante des règles orthographiques et grammaticales, le jury a été fortement interpellé par la désinvolture avec laquelle nombre de candidat(e)s écrivent les noms



propres. Les géographes cités méritent d'être mentionnés sans faute, de même que les noms de lieux, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de villes indiennes, normalement étudiées pendant l'année de préparation. L'ensemble du jury a ainsi déploré et sanctionné une mauvaise qualité de rédaction, qui doit impérativement faire réagir les candidat(e)s. La maîtrise du langage écrit sera au cœur de leur pratique professionnelle, puisqu'ils ou elles auront à appliquer et à transmettre à leurs élèves ces mêmes règles et codes d'expression écrite et orale. Le jury maintiendra donc sa vigilance quant au respect des règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques, essentielles à la formation des futur(e)s enseignant(e)s. Prendre le temps de se relire est une nécessité.

Une réflexion géographique encore mal valorisée

Les copies ont généralement eu du mal à produire une **véritable réflexion géographique**, qui s'appuie sur des espaces concrets, rigoureusement définis et précisément décrits. Bien des copies en restent à des survols hâtifs et superficiels du sujet, où l'illustration se réduit à une vague allusion sans valeur démonstrative : dire que « Bangalore est une ville spécialisée dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication » ne constitue pas un exemple. La ville doit ici être replacée dans le contexte spatial de la trame urbaine indienne et le propos clairement relié à la problématique générale. Cette précision attendue se communique aux jeux d'échelles. L'échelle locale, trop souvent négligée, s'est révélée particulièrement pertinente pour décrire des paysages et rendre visible la matérialité des villes indiennes et des pratiques qu'en ont leurs habitants. L'échelle locale méritait donc d'être plus fréquemment envisagée. Quelques copies bien inspirées ont effectivement produit des passages fort convaincants sur les temporalités quotidiennes dans les différents usages de la rue et des logements, donnant à la composition un ancrage concret très apprécié. Des évocations appréciables ont été faites sur les stratégies immobilières de certaines classes sociales ou castes, sur les modes de consommation de différentes catégories de populations, sur les cohabitations et les tensions entre religions, sur la géographie des castes dans les petites villes, sur les modes de transport utilisés (notamment les deux-roues), sur les activités commerciales dans les bidonvilles ou sur les façons de s'alimenter. Des exemples intéressants d'enclaves résidentielles (Mohindra ou Mahinota World City à Chennai) ou des exemples tirés du cinéma (tel le film *Slumdog Millionnaire* – à condition d'être analysé et non uniquement cité) ont également pu être mobilisés à bon escient. Cela permet aux candidat(e)s d'incarner leur propos dans une réalité sensible. Le jury n'attend absolument pas, bien sûr, que les compositions se résument à de pittoresques descriptions, mais il semble important de rappeler aux candidat(e)s que la démarche géographique s'attache à rendre concrets et vivants les espaces étudiés. Désincarnée, la géographie perd de sa force démonstrative et de son intérêt cognitif : les futur(e)s enseignant(e)s doivent garder à l'esprit cette exigence de matérialité et de réalité tangibles pour la réflexion géographique. Savoir faire vivre un sujet et l'illustrer sont des atouts essentiels pour l'enseignement dans le secondaire auquel se destinent les candidat(e)s.

À ce manque de lieux précisément décrits s'ajoute une réelle difficulté des candidat(e)s à nommer les processus spatiaux, à les qualifier et à les quantifier. Ce flottement général dans la **maîtrise des principales notions de géographie** amène beaucoup de candidat(e)s à commettre des confusions blâmables, par exemple entre métropole,

mégapole et mégalopole. D'autres notions récurrentes de l'enseignement secondaire ne semblent pas mieux acquises et apparaissent mal employées : urbanisation, métropolisation et étalement urbain sont souvent considérés comme synonymes et utilisés indifféremment. La notion de ville dans le contexte particulier de l'Union indienne n'apparaissait du reste guère maîtrisée. La définition même de la ville selon les critères indiens était rarement évoquée et s'accompagnait généralement d'une absence presque totale de chiffres : peu de copies ont pris le temps d'indiquer des données quantifiées, même de simples ordres de grandeur, concernant la part de la population urbaine ou de taux d'urbanisation. Les villes sont souvent considérées comme un tout et ne sont pas abordées dans leur diversité, ni dans la pluralité des espaces urbains qui les composent. Une grande partie des candidat(e)s a d'ailleurs accordé une trop grande place à Mumbai ou à Delhi, au détriment d'autres grandes villes (Kolkata, par exemple) et aux dépens surtout des villes moyennes et petites qui n'ont été que peu abordées car visiblement peu connues.

Si faire de la géographie suppose de s'appuyer sur des exemples précis et sur l'identification de processus spatiaux clairement dénommés et spatialisés, cela n'implique pas en revanche de maquiller – souvent maladroitement – un propos historique sous un vernis géographique. Le précédent rapport insistait déjà sur ce travers méthodologique qu'ont beaucoup de candidat(e)s historien(ne)s habitué(e)s à une démarche chronologique. **On ne commence pas de raisonnement géographique par le passé** : au contraire, on part de ce qui est observable aujourd'hui. Ensuite seulement, et de manière mesurée, l'histoire peut être invoquée pour saisir l'épaisseur temporelle des espaces et des phénomènes étudiés. Dans un sujet aussi vaste que celui proposé ici, il était inutile de commencer par brosser une longue et fastidieuse épopée des villes mogholes, puis britanniques, puis contemporaines, de l'Union Indienne. Ces passages, très largement hors sujet, étaient en plus souvent émaillés de raccourcis étriqués ou, au contraire, de généralisations abusives notamment quant à la culture indienne et « hindoue » (épithète d'ailleurs très mal employée dans beaucoup de copies).

Les idées reçues ont effectivement été trop nombreuses et traduisent les présupposés culturalistes et essentialistes de certain(e)s candidat(e)s, notamment sur les castes – dont la traduction urbaine n'a pas toujours été bien argumentée. Certains passages se sont révélés nettement plus dérangeants, reliant artificiellement traditionalisme, pauvreté, migration et violence, pour les opposer de manière tout aussi artificielle au supposé triptyque modernité, richesse et progressisme. De tels discours montrent que beaucoup de candidat(e)s s'étaient insuffisamment préparé(e)s à cette question : les synthèses proposées par les manuels ne sauraient se substituer à la lecture de quelques articles scientifiques pour enrichir la réflexion. De telles lectures permettraient aux candidat(e)s de **prendre plus de distance critique avec le sujet** et de ne plus se tromper de posture, à l'instar de ceux qui terminent leur composition par des considérations sentencieuses sur ce que l'Union indienne « devrait » faire et sur son « aveuglement » face à la croissance. Ce genre de discours prescriptif et normatif trahit l'extrême maigreur des connaissances de certain(e)s candidat(e)s sur le développement, la pauvreté ou les inégalités, qui sont des catégories qu'un(e) enseignant(e) est censé(e) savoir définir, interroger et parfois déconstruire.

Les futur(e)s candidat(e)s gagneront donc à accorder une grande vigilance à la démarche géographique dans leurs compositions en **spatialisant le propos**, en adoptant un

vocabulaire et des notions géographiques adéquats et, enfin, en s'appuyant sur des **exemples précis** qui contextualisent, décrivent et quantifient les phénomènes envisagés.

Un travail sur l'analyse du sujet à renforcer

L'étape liminaire essentielle à la réussite de la composition est la phase de travail sur le sujet. Les candidat(e)s cette année n'ont pas accordé une place suffisante à la notion d'habiter, qui a été souvent identifiée en introduction, mais qui a très vite disparu du développement, au profit d'un propos plus général sur l'urbanisation en Inde. Le jury a ainsi eu à faire à beaucoup de récitations de cours correctement appris, mais insuffisamment liées au sujet posé. La dimension vécue que sous-tend le terme d'« habiter » a été peu analysée, donnant à beaucoup de copies leur aspect vague et surplombant.

L'absence ou l'insuffisance d'analyse du sujet aboutissait à des problématiques confuses ou mal formulées et purement rhétoriques, auxquelles les plans proposés et développés ne répondaient qu'en partie. Un travail peu rigoureux en somme et donc peu satisfaisant même s'il se nourrissait par ailleurs de connaissances exactes sur l'Union indienne et les villes indiennes. Les candidat(e)s doivent comprendre que l'analyse du sujet et une véritable réflexion sur celui-ci en introduction ne constituent pas un exercice purement formel : en effet, elles permettent de dégager un fil conducteur auquel le plan doit répondre mais qui doit aussi se retrouver tout au long du développement. Les meilleures copies ont su construire des démarches autour de cette notion d'habiter et l'interroger à travers les prismes de la géographie culturelle (le poids des castes dans la spatialité des villes indiennes), de la géographie sociale (la question de la violence envers les femmes dans les villes indiennes), de la géographie urbaine (le fonctionnement des *slums* plus intégrés à la mondialisation qu'on ne pourrait le penser à première vue, à l'image de Dharavi), de la géographie économique (le poids du secteur informel dans les villes indiennes) ou bien encore de la géographie environnementale (la question de la pollution liée à la saturation des réseaux de transport ou de l'insuffisance des réseaux d'égout et d'adduction d'eau). Très souvent, ces thématiques ont été abordées dans bon nombre de copies, mais très peu ont su les interroger au prisme de l'habiter, ce qui a conduit à des propos à la limite du hors-sujet ou à une approche parfois trop éloignée de la géographie et se rapprochant davantage de l'histoire ou de la sociologie.

Le plan des candidat(e)s se résumait souvent à une première partie sur l'urbanisation croissante de l'Union indienne, puis les causes de cette urbanisation et enfin une typologie ou une partie bilan un peu faible sur les « enjeux » environnementaux et sociaux. Le terme d'enjeux, surtout lorsqu'il est utilisé pour construire des troisièmes parties aux contours et objectifs flous, doit être évité le plus possible par des candidat(e)s qui ont tendance à l'employer ce terme à tort et à travers. Les monographies qui se veulent des archétypes n'ont pas non plus la faveur du jury. Les réflexions se terminant par des études de cas portant sur l'unique exemple de Mumbai par exemple se sont révélées souvent décevantes et inabouties.

Des productions graphiques à soigner

La qualité des productions graphiques a grandement laissé à désirer cette année. Outre les règles de sémiologie précisées plus bas, il ne semble pas inutile de rappeler que le jury

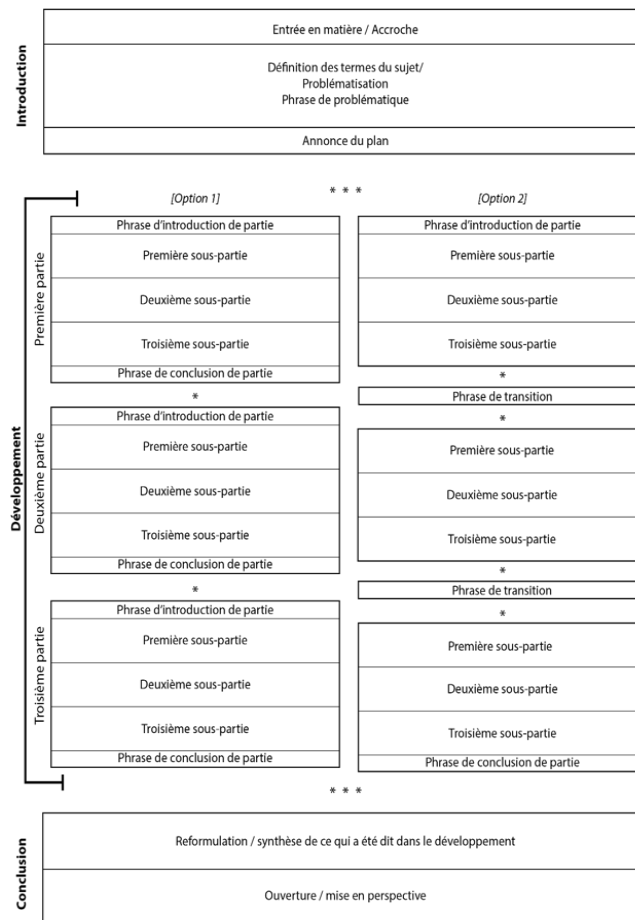
s'attend à ce que schémas, modèles et croquis soient réalisés avec le plus de soin possible. Les tracés nerveusement dessinés au stylo à bille, dans un coin de copie, n'ont absolument aucun intérêt. Les candidat(e)s doivent se munir d'un matériel graphique convenable : règle trace-formes, quelques feutres fins, quelques crayons de couleur.

Peu de copies ne présentent aucune production graphique, ce qui semble positif, mais son rôle ne semble pas toujours bien cerné. Elle est trop rarement démonstrative, même à l'échelle locale où il semblait plus aisé de figurer des pratiques, représentations et certaines dynamiques socio-spatiales. Les modèles présentés sont trop souvent caricaturaux (le bidonville nécessairement éloigné du centre par exemple). Le jury déplore de même trop de propositions lacunaires (limitées à 5 ou 6 figurés, représentant parfois une seule classe de ville), avec d'importants problèmes de sémiologie graphique et de localisations. Beaucoup de ces propositions sont largement voire totalement hors sujet.

Les meilleures copies ont su proposer des productions graphiques d'échelles variées, y compris dans certains cas des croquis de synthèse réflexifs parvenant à intégrer à la question de l'habiter dans les villes indiennes les liens avec la ruralité ou les mobilités de tout type. Cet effort mérite d'être encouragé et poursuivi par les candidat(e)s pour les sessions à venir.

Rappel méthodologique sur la composition de géographie au CAPES

Réaliser une composition de géographie au CAPES suppose, tout d'abord, de maîtriser la forme de l'exercice. Le propos doit ainsi être organisé selon une **structure** ternaire clairement identifiable, comportant une introduction, un développement et une conclusion. Ce propos ne saurait se limiter à une récitation de cours, à une accumulation de jugements de valeur, de clichés et de stéréotypes ou bien encore à une simple description. Il demande au contraire à **être argumenté**, ce qui nécessite de sélectionner et de hiérarchiser l'information, puis de l'organiser en paragraphes structurés autour d'une idée explicitement exprimée qui s'appuie sur un exemple précis et analysé en détail. Ces **paragraphes** doivent être eux-mêmes regroupés en parties dont l'organisation traduit une progression intellectuelle. Les transitions entre les paragraphes et les parties visent, à cet égard, à baliser le cheminement intellectuel des candidat(e)s et à guider la lecture des correcteur(trice)s. Chaque changement de paragraphe entraîne un retour à la ligne avec alinéa mais sans saut de ligne ; chaque changement de partie se marque par un retour à la ligne avec alinéa et saut de ligne (voir schéma ci-dessous). Les paragraphes argumentés sont organisés de la manière suivante : l'énonciation d'une idée, qui s'appuie sur un exemple spatialisé, analysé en détails et conclu.



© P. Nédélec in E. de Bélizal, 2017, Armand Colin.

Sur le fond, les candidat(e)s doivent être capables de produire un raisonnement géographique. Cela implique :

- d'élaborer une **problématique** proprement géographique ;
- de maîtriser le **vocabulaire géographique** et de le mobiliser à bon escient ;
- de s'appuyer sur quelques **auteurs** ;
- d'articuler les **échelles** ;
- de raisonner sur des **espaces** qu'il faut savoir rendre visibles, concrets et tangibles pour donner de la matérialité et de la réalité aux espaces que le sujet invite à étudier ;
- de proposer des **productions graphiques** soignées, cohérentes, problématisées, comprenant un titre, une orientation, une légende organisée et une échelle (TOLE). Ces dernières doivent en outre respecter les règles de sémiologie graphique de base (voir le tableau ci-dessous extrait d'un manuel de Terminale) qu'il s'agisse des formes des figurés (flèches pour les flux, lignes pour les limites, etc.) ou des couleurs choisies (bleu = eau, vert = espaces de « nature », etc.). Elles doivent enfin être systématiquement mises au service de l'argumentation, en y faisant référence de manière explicite dans le développement.

	LES FIGURÉS PONCTUELS	LES FIGURÉS DE SURFACE	LES FIGURÉS LINÉAIRES
Pour représenter des informations	Ville Usine Aéroport Port Tunnel, col Lieu fermé	Zone peuplée Espace agricole Région industrielle Dynamisme régional	Flux migratoire Exportation Voie ferrée Axe de communication Limite Cours d'eau
Pour hiérarchiser des informations <small>(faire varier la taille, la couleur, l'épaisseur des traits)</small>	Exemple : la taille des villes faible → forte Exemple : la taille des ports Majeur Secondaire Exemple : la croissance des villes Négative Positive	Exemple : la densité de population - → + ou - → + Exemple : l'évolution de la population - 0 +	Exemple : le trafic de marchandises faible moyen fort Exemple : les axes de communication Majeur Secondaire Exemple : les limites administratives État Région Département Exemple : les tracés naturels Fleuve Rivière
Pour différencier des informations	Exemple : les activités industrielles Usine chimique Usine textile Usine automobile Exemple : les transports Port Aéroport	Exemple : l'agriculture Élevage Vignes Céréales Exemple : l'occupation du sol Forêt Cultures Marais	Exemple : les échanges de marchandises Importations Exportations Exemple : les flux Capitaux Personnes Exemple : les axes de communication Route Voie ferrée Canal Exemple : les tracés naturels Rivière Escarpement
	Il est possible de représenter deux informations différentes en superposant la couleur et les hachures.		

© Manuel de Terminale S, 2014, Nathan.

Éléments de réflexion et structure attendue de la composition « Habiter les villes dans l'Union Indienne »

Une introduction méthodique, rigoureuse et claire

Il est nécessaire de commencer l'introduction par une **accroche**. Celle-ci peut s'appuyer sur un fait d'actualité, une référence scientifique ou culturelle, qui est explicitement lié au sujet. Il était ainsi possible d'évoquer ici le programme gouvernemental des *Smart Cities* qui, en promouvant une opération de modernisation d'une centaine de villes indiennes, implique de repenser la relation des habitants de ces villes aux espaces urbains. A l'inverse, les généralités navrantes – particulièrement celles à tendance essentialistes ou culturalistes – sont à sanctionner.

A l'accroche succède la **définition de l'ensemble des termes du sujet**, y compris de ceux structurant la question au programme (ici : l'Union indienne). La définition de ces termes est un moment clef de l'introduction et plus généralement du devoir qui doit aider les

candidat(e)s à élaborer leur questionnement, tout en permettant aux correcteur(trice)s de savoir rapidement si ces dernier(e)s ont compris le sujet. Aucune ambiguïté ne doit ainsi s'immiscer dans les premières lignes d'introduction.

Plus particulièrement, le jury attendait sur un tel sujet que la notion d'habiter, au cœur des programmes de 6^{ème}, soit connue et maîtrisée par les candidat(e)s dans ses acceptions plus ou moins larges (au sens strict de résider et au sens large de développer un rapport au monde). Habiter comprend ainsi l'ensemble des activités humaines sur un espace approprié. Mais habiter est aussi un concept qui ouvre aux particularités identitaires et culturelles des individus et des groupes à travers l'espace habité. Cette notion recouvre donc :

- un rapport aux lieux ;
- un ensemble de pratiques et d'usages des individus et des groupes dans ces lieux, ce qui implique que l'espace puisse être considéré comme un contexte pour l'action ou la mobilité ;
- une variété de manières de pratiquer les lieux, alors que ceux-ci sont de plus en plus distants (dimension horizontale) mais aussi insérés le plus souvent dans des contextes spatiaux et des milieux variés (dimension verticale).

En lien avec cette notion, un certain nombre d'auteurs pouvaient être mobilisés tels qu'Olivier Lazzarotti, Mathis Stock ou encore Augustin Berque. La définition du terme d'habiter en introduction était d'autant plus importante qu'elle aurait permis à bon nombre de candidat(e)s d'éviter de restreindre le sujet (en introduction et plus encore dans le développement) à une formulation du type : « Les villes de l'Union indienne ».

Pour les villes de l'Union indienne, la définition de villes en général et celle de villes dans le contexte indien (distinction entre villes statutaires et villes censitaires par exemple, notamment parce que les villes censitaires manquent souvent de budget et de services publics, et donc qu'habiter y est souvent plus difficile) devaient également être connues. La réflexion ne pouvait en outre se réduire aux seules grandes villes ni aux métropoles.

La formulation du sujet, « Habiter les villes *dans* l'Union indienne », invitait enfin les candidat(e)s à considérer l'Union indienne comme un cadre géographique et étatique de référence qui méritait d'être également être défini, même de manière succincte.

La définition des termes du sujet, ainsi que leur articulation, doivent permettre aux candidat(e)s de dégager des éléments de **problématisation**. Ici, par exemple, il était possible de mettre évidence la tension entre l'apparente nouveauté et unité du fait urbain notamment au regard d'autres formes d'habiter de l'Union indienne, en particulier rurales, tout en soulignant la diversité des situations et donc des formes d'habiter recouvertes par ce fait urbain. En s'interrogeant sur l'unité et la diversité de l'habiter dans les villes de l'Union indienne, les candidat(e)s pouvaient alors envisager la pluralité des villes, en particulier au regard de leur taille, à l'échelle nationale et régionale, ainsi que celle des espaces urbains qui, à une échelle plus locale, les forment. La cohérence du tissu urbain et les inégalités socio-spatiales étaient alors un axe pertinent de réflexion, dans la mesure où cette question a des conséquences sur les formes de l'habiter que ce soit en termes d'habitat, de pratiques, d'accès aux services (eau, énergie, transports, assainissement, ramassage des ordures, etc.), de représentations ou de mobilités. Une autre problématisation était envisageable autour des notions de métropolisation et de

mondialisation, en ce qu'elles contribuent à recomposer les espaces urbains et à y redéfinir l'habiter, à condition que les candidat(e)s ne restreignent pas leur réflexion aux seules grandes villes.

Dans tous les cas, il était essentiel de contextualiser le sujet et d'insister sur sa singularité : l'habitat urbain est en effet récent ou du moins considéré comme tel, ce qui a longtemps conduit à le minorer dans l'Union indienne qui est, de fait, un pays encore très marqué par la ruralité. Les statistiques officielles tendent elles-mêmes à sous-estimer le taux d'urbanisation, qui était évalué à 31% de la population en 2011 mais est vraisemblablement plus élevé (voir les estimations de *Geopolis*, par exemple). Sur la forme, les problématiques brouillonnes, farfelues ou se contentant de présenter une série de questions, plus ou moins liées et articulées au sujet, ne sont pas acceptables. Tout l'intérêt d'élaborer un questionnement réside dans la capacité des candidat(e)s à resserrer en une phrase l'intérêt du sujet, l'ensemble des notions qu'il recouvre et la direction que prend la réflexion. Les problématiques qui laissent de côté l'un des termes du sujet, en particulier ici celui d'habiter, sont à éviter car elles conduisent le plus souvent à des développements partiellement voire complètement hors sujet. De même, les reprises sous forme interrogative du sujet, ainsi que les approches descriptives qui ne traduisent aucune tension, ni aucun problème *stricto sensu* sont à proscrire.

L'énonciation de la problématique est suivie par l'**annonce du plan**. Cette annonce doit être la plus claire possible, sans effet de style. Les candidat(e)s cherchant des formulations qu'ils pensent élégantes, mais qui sont souvent malheureuses, tendent le plus souvent à égarer les correcteur(trice)s.

Un développement cohérent et fluide

Cette dernière remarque vaut également pour le développement dans son ensemble. La limpidité du propos réside en effet pour partie dans la présentation formelle du devoir. Les candidat(e)s doivent veiller à présenter à leurs correcteur(trice)s une copie qui distingue clairement et logiquement les grands moments de la composition (voir schéma ci-dessus). La navigation dans la copie doit être rendue fluide par des jalons visuels (sauts de lignes, alinéas pour distinguer le changement de parties et de paragraphes, etc.), ainsi que par un usage adéquat des connecteurs logiques.

Le plan du développement effectivement suivi est sans surprise par rapport à ce qui a été annoncé en introduction. Il ne doit faire l'impasse sur aucun élément du sujet et doit répondre la problématique annoncée. Chaque partie apporte un élément de réponse, dûment argumenté et illustré par plusieurs paragraphes qui s'appuient sur des exemples précis, spatialisés, et non sur des généralités. Ces exigences, si elles sont respectées, permettent de proposer des compositions en deux, trois ou quatre parties (maximum), à partir du moment où elles se justifient. Par ailleurs, les plans apparents sont possibles, tant qu'ils n'impliquent pas une absence de transition entre les parties et sous-parties. Enfin, la proposition d'une typologie en dernière partie n'est pas un passage obligé. Si les candidat(e)s choisissent d'en faire, ils doivent bien chercher à dégager des **types d'espaces** définis à partir de **critères** clairement énoncés. Ici, il ne pouvait donc s'agir que de distinguer des types d'espaces urbains se caractérisant par des formes d'habitat spécifiques.

Le corps du texte doit s'appuyer sur des **connaissances précises, spatialisées, hiérarchisées et explicitement liées au sujet**, et non sur un discours général, descriptif

et désincarné. Des éléments précis de quantification et de qualification sont ainsi attendus en ce qui concerne par exemple les populations urbaines (taux d'urbanisation, de pauvreté, etc.) ou la distinction entre les différentes catégories de villes et d'espaces urbains (seuil statistique de définition d'une ville ou d'une mégapole, critères de définition d'une métropole ou d'un *slum*, etc.). Des notions importantes en lien avec le sujet (métropolisation, mondialisation, fragmentation, habitat formel/informel, etc.) sont également appelées à émerger au cours de la réflexion des candidat(e)s. Celles-ci méritent d'être définies rigoureusement à la première occurrence. Enfin, les questions de genres, de classes et de castes méritaient d'être mobilisées à différents moments du développement. Plus généralement, puisqu'il s'agissait d'un sujet sur l'habiter, la prise en compte des trajectoires et des expériences des habitants des villes de l'Union indienne était pertinente.

Les **productions graphiques** cursives sont attendues tout au long de la copie et doivent se déployer à toutes les échelles. Elles ne sont bien évidemment recevables que si elles respectent les règles de sémiologie graphique de base et à condition de les utiliser à bon escient en les mettant au service de la démonstration (voir plus haut). Les schémas simplistes ou trop généraux sont le plus souvent inutiles. Une production graphique pleinement valorisée est de préférence consacrée à un espace en particulier ; elle est explicitement liée au sujet dans son titre et comprend une légende problématisée et organisée. Compte-tenu de la formulation du sujet, la réalisation d'un croquis de synthèse n'était pas obligatoire. L'utilisation du fond de carte fourni pour une carte de synthèse n'était donc pas impératif. Il était possible de l'utiliser pour une production graphique autre, ne correspondant pas forcément à un travail de synthèse. Pour autant, la production d'une simple carte de localisation n'est pas considérée comme une production graphique satisfaisante. Une carte de répartition des villes dans le territoire de l'Union indienne en fonction de leur taille ou de leur statut n'avait de sens qu'à partir du moment où les incidences de cette répartition sur les formes de l'habiter étaient envisagées.

Dans les productions graphiques comme dans le texte, l'articulation entre échelles spatiales est primordiale. Dans ce sujet, toutes les échelles – y compris les échelles locales voire micro-locales, soit celles correspondant à l'expérience citadine de l'habiter – devraient être appréhendées. Les échelles temporelles, au travers des héritages coloniaux par exemple, méritaient également d'être interrogées. Malgré tout, les candidat(e)s ne devaient bien évidemment pas s'enfermer dans une approche historique les conduisant à traiter le problème uniquement avec un regard d'historien.

Une conclusion soignée clôturant et ouvrant le devoir.

La conclusion a deux fonctions : clôturer le devoir et l'ouvrir.

Il s'agit donc tout d'abord d'**achever le devoir en répondant clairement et explicitement à la problématique posée** en introduction en s'appuyant sur ce qui a été démontré au cours du développement.

L'ouverture n'est pas un artifice rhétorique. Elle permet d'apprécier la culture générale et géographique des candidat(e)s, leur capacité à prendre de la distance face à un problème posé et à le mettre en perspective en faisant appel à des notions voisines ou à des faits d'actualité. Les vaines généralités, les propos prescriptifs ou encore les envolées lyriques naïves ne constituent pas une ouverture satisfaisante. À leur place, on s'attend plutôt à lire un **prolongement critique et distancié du développement**.

Proposition de corrigés

Le jury n'attendait pas un plan en particulier. Tous les plans répondant à une problématique englobant tous les termes du sujet et construite autour d'une véritable tension étaient acceptables. Parmi les plans envisageables, nous en retenons ici trois de manière non-exhaustive, détaillés ci-dessous.

Répondant à une tension sur l'unité et la diversité des villes dans l'Union indienne, le **plan progressif**, partant de l'analyse des constats, avant d'examiner les causes et les conséquences des phénomènes étudiés, est une possibilité largement acceptable au CAPES. On pouvait alors envisager le cheminement suivant :

I. Une variété des formes d'habitat et des façons d'habiter les villes de l'Union indienne...

1. À l'échelle de l'Union indienne : un habitat urbain de moins en moins minoritaire et inégalement réparti.
2. À l'échelle des villes (à distinguer selon la taille) : richesse et pauvreté des habitats qui se traduisent notamment par une séparation des types de quartier (*gated communities vs. slums*).
 - Castes et religions restent des facteurs significatifs de regroupement résidentiel en particulier aux deux extrêmes de l'échelle des castes (les hautes castes sont surreprésentées dans les *gated communities* alors que les basses castes sont surreprésentées dans les *slums*).

[Schéma d'organisation de ville en fonction des types d'habitat.](#)

3. À l'échelle locale : les formes d'habitat (immeubles, maisons, mais aussi gares, rues, trottoirs, etc.) dans différents contextes urbains sont à envisager.

[Croquis d'un logement ou d'une rue.](#)

II. ... perpétuée par les héritages de l'organisation du territoire de l'Union indienne et recomposée par la mondialisation...

1. Une Union indienne à l'habitat longtemps rural aux dépens de l'habitat urbain (héritage moghol, colonial) mais dont l'urbanisation, la métropolisation et l'adoption de modes d'habiter urbain traduit l'entrée de l'Union indienne dans la mondialisation
2. Des villes qui marquent l'habiter des Indiens même s'ils ne résident pas tous en ville.
 - Distinguer habiter et résider et souligner le caractère toujours plus étalé des villes voire des agglomérations, ce qui implique de prendre en compte l'influence des villes sur les campagnes via les mobilités pendulaires ou hebdomadaires.

[Croquis des mobilités villes-campagnes et de leur influence sur l'habiter.](#)

3. Un habiter en ville qui repose non seulement sur des mobilités, mais aussi sur des réseaux de solidarité

- Le rôle des réseaux (familiaux, claniques, de castes...) dans l'insertion urbaine des nouveaux arrivants est à souligner, qu'il s'agisse d'un soutien logistique, d'un premier logement ou d'informations pour un travail (voir les travaux de Véronique Dupont sur ce point).

III. ... et entraînant une diversité des formes d'habiter qui pèse sur la cohérence des villes

1. De fortes inégalités en villes qui se traduisent dans l'habiter et en particulier dans l'habitat
 - Quelques chiffres : 35% des ménages urbains ne disposent que d'une seule pièce ; 21% des ménages n'ont pas accès à l'eau potable ; 10% au moins n'ont pas accès à des sanitaires.
2. Un habiter urbain marqué par une communautarisation et une privatisation croissantes
 - Emergence d'une classe moyenne qui se regroupe de plus en plus en *gated communities* et se mobilise en association de résidents notamment pour exclure les plus pauvres.
[Schéma d'un habitat communautarisé \(par exemple le projet immobilier Prestige Shantiniketan à Bangalore, voir les travaux d'Hortense Rouanet\)](#)
3. L'habiter au risque des défis environnementaux et urbains ?
 - Crises environnementales : épidémies, pollution, catastrophes liées à des aléas naturels (sécheresses) ou technologiques (Bhopal) qui ont des influences négatives sur l'habiter.
 - Un risque de fragmentation urbaine : démolition et évictions forcées, relocalisation des exclus des bidonvilles corruption, mafia, etc.

Conclusion/ouverture : après avoir répondu à la problématique posée, les candidat(e)s peuvent évoquer les programmes du *Jawaharlal Nehru National Urban Renewal Mission* destinés à améliorer via des partenariats public-privé les infrastructures urbaines et par là-même les manières d'habiter dans les villes dans l'Union indienne.

Un **plan par échelles** pouvait aussi être envisageable. Il pouvait s'organiser de la manière suivante :

I. Habiter les villes, un fait minoritaire en Union indienne ?

1. Un habitat urbain inégalement réparti
2. Une Union indienne à l'habitat longtemps rural aux dépens de l'habitat urbain
3. Des villes marquant l'habiter des Indiens même s'ils ne résident pas tous en ville

II. Habiter les villes dans leur diversité en Union indienne

1. Habiter les métropoles, habiter les petites villes : une centralité structurante à différentes échelles

2. Un habiter en ville marqué par des mobilités plus ou moins longues dans le temps et dans l'espace
3. Habiter des villes de plus en plus étalées

III. Habiter les espaces urbains indiens : un habiter marqué par les inégalités

1. De fortes inégalités en villes qui se traduisent dans l'habiter (formes d'habitat et logements)
2. Un habiter urbain marqué par une communautarisation et une privatisation croissantes
3. L'habiter au risque de la fragmentation urbaine ?

Enfin, un **plan plus analytique** pouvait également être proposé. Il aurait pu être abordé de la façon suivante :

I. Habiter les villes sans y résider en Union indienne ?

1. Un habitat urbain minoritaire et inégalement réparti
2. Des villes marquant l'habiter des Indiens même s'ils ne résident pas tous en ville
3. Une hybridation des formes de l'habiter entre villes et campagnes

II. Habiter les villes dans l'Union indienne pour accéder à la centralité

1. Habiter les villes petites et moyennes pour accéder aux services urbains et à la centralité ?
2. Habiter les métropoles pour accéder au monde ?
3. Habiter les villes temporairement : villes éphémères, tourisme et pèlerinage

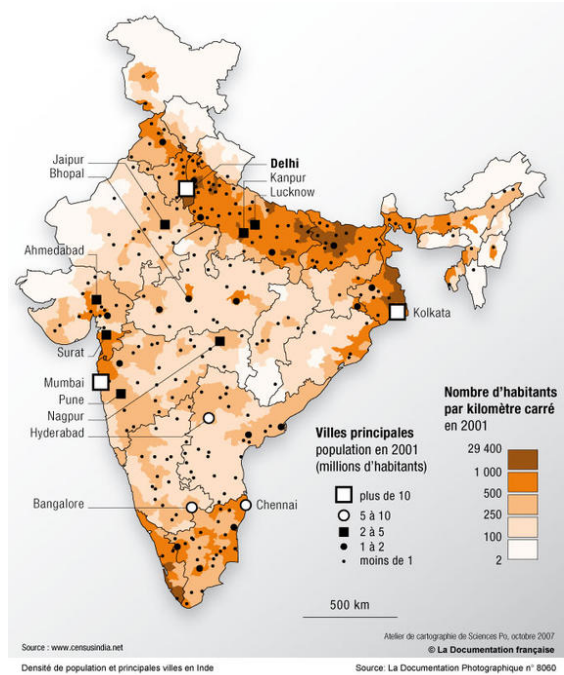
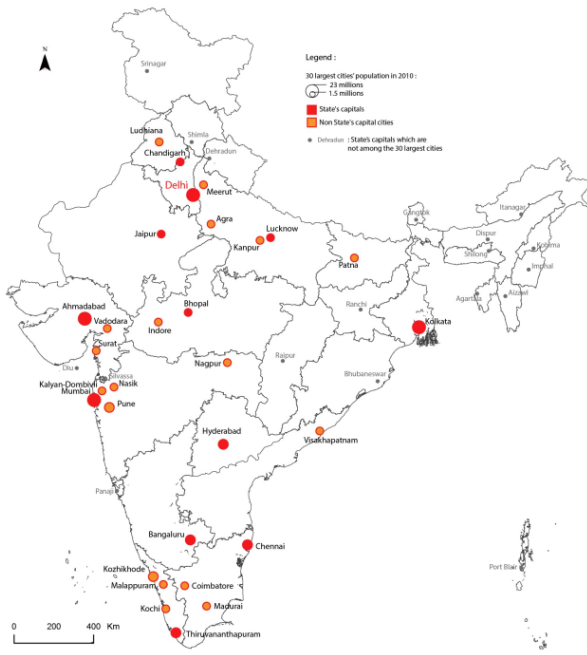
III. Habiter les villes dans l'Union indienne ou l'expérience de la fragmentation

1. De fortes inégalités en villes qui se traduisent dans l'habiter
2. Un habiter urbain marqué par une communautarisation et une privatisation croissantes
3. L'habiter au risque de la fragmentation urbaine ?

Exemples de productions graphiques possibles

À l'échelle nationale

Une utilisation possible du fond de carte fourni peut consister une représentation des villes indiennes en lien avec l'habiter **selon des critères qualitatifs et quantitatifs**. On peut ainsi imaginer y représenter les grands flux migratoires, les densités de population, etc. (voir cartes proposées ci-dessous), pour nourrir cette proposition de figure. L'objectif d'une telle production graphique est de poser un cadre spatial à la réflexion pour localiser, situer et contextualiser les espaces traités dans la copie. Ce genre de croquis n'est acceptable qu'à la condition de ne pas se résumer à une simple localisation des villes : l'important est justement de trouver un moyen de les catégoriser et de les lier à la question de l'habiter. D'autres possibilités sont envisageables (en faisant apparaître les villes statutaires/censitaires, en mettant en évidence des mégapoles, en localisant les *Smart Cities*, etc.).



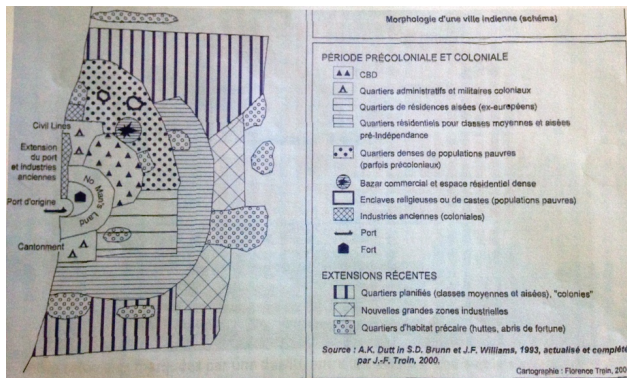
<http://geodiversity.parisgeo.cnrs.fr/blog/2016/05/how-large-are-chinese-and-indian-cities/>

À l'échelle d'une ville

L'échelle intra-urbaine est particulièrement pertinente pour mettre en évidence les différentes formes que l'habiter peut prendre en fonction des quartiers de ville (définis selon des critères morphologiques, religieux, de castes, d'héritages coloniaux, etc.).

a) Le schéma général de morphologie d'une ville indienne

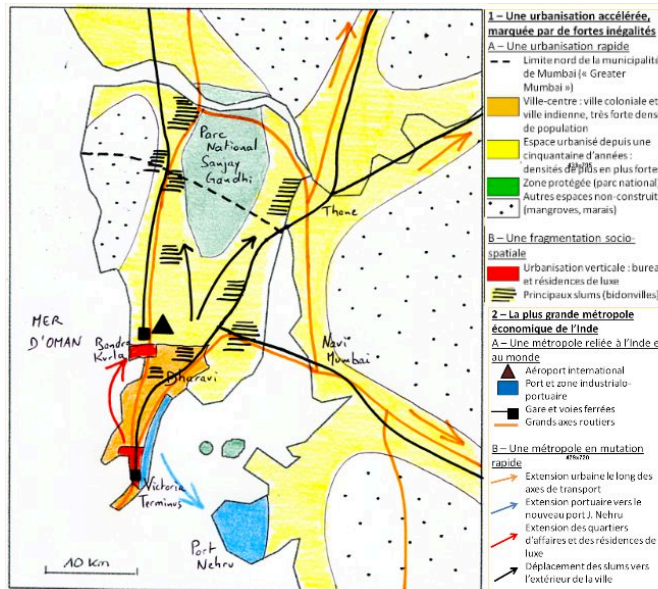
b) Le plan d'une ville et de ses quartiers (Pondichéry)



Plan extrait de : La conservation du patrimoine de Pondichéry, INTACH (2006, 7)

C) Les espaces urbains d'une mégapole et métropole indienne : Mumbai

Rq. Pour insister sur les modes d'habiter en fonction des quartiers, des transports et des activités, une autre légende aurait pu être adoptée :



I) Une métropole moderne restant marquée par de profondes inégalités persistantes ...

A- Les quartiers riches côtoient les slums

- habitat aisé
 - quartier des classes moyennes
 - slum (bidonvilles, habitats informels)
 - zone non construite (mangrove, milieu naturel peu favorable)
- B- Les projets de modernisation**
- limite administrative du « Grand Mumbai »
 - extension de la ville et des activités
 - zone protégée (parc national), soumise à la pression urbaine

II) ... mais largement intégrée au monde ...

A- Des infrastructures de transports, les premières de l'Inde

- Port et zone portuaire
- Aéroports internationaux
- Gare et voie ferrée
- Pont (gain de temps, décongestion du trafic)

B- Des activités reconnues à l'échelle mondiale

- Studios de cinéma de Bollywood, le 1^{er} du monde en terme de production
- Place boursière
- Quartier d'affaires (présence des grands groupes indiens : Tata, Reliance ...)
- Quartier d'affaire en construction
- Université de Mumbai (MU) une des premières de l'Inde

<http://la-story-over-blog.com/2015/04/schema-mumbai-metropole-emergente.html>

<https://myhistoiregeo.wordpress.com/2013/04/21/sujets-du-bac-2013-croquis-progressif-3-mumbai/>

À l'échelle locale et micro-locale

Les copies qui prennent en considération l'habiter dans les villes de l'Union indienne à l'échelle locale et micro-locale (notamment la rue) ont été valorisées. A partir de la littérature (voir ci-dessous), les candidat(e)s pouvaient par exemple proposer un croquis des pratiques de rue à Mumbai.



Source : L. Salès, 2016 (<https://espacepolitique.revues.org/2324>)



Pour conclure, le jury salue le travail des candidat(e)s et des préparateur(trice)s et encourage les candidat(e)s qui n'auraient pas été admissibles cette année à repasser le concours l'année prochaine en travaillant les nouvelles questions au programme mais aussi en confortant leurs savoirs et savoir-faire géographiques.

Epreuve 2. « Commentaire de documents ». Histoire²⁵

LE RAPPORT PRECEDENT POUR LA SESSION 2016 PRESENTAIT UN CORRIGE DE GEOGRAPHIE DE L'EPREUVE 2 D'ECRIT. NOUS APPELONS LES CANDIDATS À S'Y REFERER DANS LE CADRE DE LEUR PREPARATION.

Sujet : « Les ruptures de la Première Guerre mondiale au Moyen-Orient (1876-1980) »

Bien que portant sur la Première Guerre mondiale, le sujet s'inscrivait dans une périodisation large correspondant à la question de programme introduite en 2016-2017, et les documents choisis s'étendaient sur une période antérieure et très largement postérieure au premier conflit mondial, dont la chronologie n'était pas spécifiée. Ce décalage indiquait que c'est moins la guerre dans son déroulement chronologique qui était au centre du sujet qu'une appréhension dans son ensemble du siècle étudié tout au long de l'année et la manière dont les candidats évaluaient les ruptures opérées par la guerre. Autant que la guerre elle-même, c'est donc leur vision du Moyen-Orient qui était en cause, ainsi que la capacité des candidats à produire une réflexion sur la question épistémologique des ruptures historiques à travers une question difficile à trancher : en quoi, à quels niveaux et jusqu'à quel point la Première Guerre mondiale a-t-elle constitué une rupture dans l'histoire du Moyen-Orient ? Cette problématique renvoie à la mise en scène de Daesh prétendant abolir en 2014 « la frontière Sykes-Picot » et à une question d'ordre plus général : peut-on soutenir que tout le devenir du Moyen-Orient est imputable aux bouleversements de la Première Guerre mondiale (et de façon subsidiaire à l'impérialisme franco-britannique) ? De même qu'en amont, le texte de Victor Bérard atteste de dynamiques, d'un *modus operandi* et d'une organisation rationnelle de la violence qui anticipent sur le génocide des Arméniens et qui montrent que celui-ci ne peut être imputable uniquement au contexte de guerre.

C'est aussi en lien avec cette problématique qu'en annexe ne figuraient pas seulement les entrées thématiques des programmes, mais les compétences plus spécifiquement historiennes du socle commun, notamment celle d'« identifier des continuités et des ruptures chronologiques pour s'approprier la périodisation de l'histoire et pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie ». On ne saurait trop insister

²⁵ Rapport établi par Frédéric Abécassis, membre du jury, et par Pascal Briost, vice-président.

sur l'importance d'une réflexion d'ordre épistémologique sur les ruptures et les continuités, seule à même de rendre au Moyen-Orient son historicité.

Le sujet entendait aussi porter un questionnement sur le décalage entre l'énoncé des programmes de Terminale et celui des concours : si le Moyen-Orient peut apparaître comme « *un foyer de conflits depuis la fin de la Première Guerre mondiale* », force est de reconnaître tout ce que le « foyer » en question doit à l'action des puissances européennes depuis au moins le dernier quart du XIXe siècle. Le début du programme des concours coïncide avec le « tournant impérialiste » qui accentue la pression européenne sur le reste du monde et avive la concurrence entre les puissances. L'expression même « Moyen-Orient » est une définition venue de l'extérieur : elle fait son apparition au début du XXe siècle dans le vocabulaire diplomatique pour désigner les régions d'Asie « qui commandent l'approche de l'Inde » et liées à la rivalité anglo-russe en Orient. Si l'entrée en guerre de l'Empire ottoman transforme bien une guerre européenne en guerre mondiale (Eugene Rogan), les champs de bataille de la Première Guerre mondiale en Orient comptèrent parmi les plus internationaux de la guerre et des troupes venues du monde entier y ont convergé ou ont transité par le Canal de Suez. Concernant l'extension géographique du Moyen-Orient, beaucoup de candidats ont repris l'inventaire de pays actuels de la lettre de cadrage. Cela n'était ni nécessaire, ni pertinent : c'est l'Empire ottoman, non les pays issus de son démembrement qui entrent en guerre ; et il était de toute manière plus efficace de rendre compte de la logique – clé de la route des Indes et de l'acheminement des troupes australiennes et néo-zélandaises – qui faisait de cet espace un enjeu crucial depuis le début du XXe siècle.

Point d'aboutissement des déséquilibres d'une première mondialisation dont le centre se situait en Europe, la Première Guerre mondiale pose aussi les germes de nouveaux conflits au Moyen-Orient, dont la France et le Royaume-Uni, puis les États-Unis et l'Union soviétique sont largement partie prenante. Toutefois, la géopolitique des conflits, pour déterminante qu'elle soit, n'était pas au cœur du programme de l'année, et le Moyen-Orient ne saurait se réduire à un foyer de conflits. Dans le commentaire du programme des concours, l'invitation était faite d'étudier les sociétés du Moyen-Orient « en elles-mêmes et pour elles-mêmes ». Dans cette perspective, le fait d'envisager à différents niveaux, marqués par un pluriel, les ruptures de la Première Guerre mondiale invitait les candidats à ne pas négliger un questionnement sur les sociétés en guerre, sur les violences extrêmes, ni sur ce que la guerre a fait aux sociétés du Moyen-Orient.

Le jury a donc valorisé les copies qui n'éluذاient pas ces questions et s'interrogeaient sur l'une ou l'autre des problématiques suivantes :

- sur la périodisation difficile à déterminer de la Première guerre mondiale en Orient depuis la guerre de Libye (1911) et les guerres balkaniques (1912-1913), voire en aval, la guerre d'indépendance turque entre les traités de Sèvres (1920) et Lausanne (1923), les révoltes en Égypte (1919), en Irak (1920) ou dans le Djebel druze (1925). Chronologie limitée à 1914-1918 ou bien à « La décennie qui ébranla le Proche-Orient » ? (Nadine Picaudou).
- Sur la recherche d'une vision « par le bas » et d'une juste appréciation de la « grande Catastrophe » que représente la Première Guerre mondiale sur le plan humain :

modification profonde des équilibres démographiques et des hiérarchies urbaines ; réflexion sur les phénomènes d'hyper-violence, sur la pertinence du concept de « brutalisation des sociétés » et de son application au Moyen-Orient.

- plus largement, sur la situation des sociétés entre autonomie civile, domination par la violence et encadrement étatique, la Première Guerre mondiale ayant marqué, au Moyen-Orient comme en Europe, une accélération de l'emprise des États sur les sociétés avec un effet de seuil.
- sur les échelles temporelles (court, moyen et long terme) des effets de la Première guerre mondiale en n'éluant pas la mémoire du conflit et le fait qu'à l'exception peut-être de la Turquie, et dans le monde arabe notamment, « la Première Guerre mondiale a laissé des martyrs, mais pas de héros » (Eugene Rogan).
- sur les continuités par-delà les ruptures. Sur les limites des effets imputables à la Première Guerre mondiale dans le devenir des sociétés du Moyen-Orient (ce qui était en partie l'enjeu du dernier texte).

L'épreuve se compose de deux parties, l'analyse critique des documents et une adaptation (ou transposition) pédagogique à un niveau donné défini par le candidat qui dispose pour cela d'extraits de programme en lien avec les thèmes abordés par le sujet.

L'introduction à la première partie de l'épreuve comportait trop souvent une inutile et assez longue recension des documents avec reprise des éléments du paratexte tenant lieu de présentation. Cette reprise est du temps perdu pour le candidat, alors qu'on lui aurait souvent préféré une présentation peut-être plus succincte, mais directement en prise avec la problématique. On aurait pu par exemple se contenter de dire que le recueil de documents était composé de textes et de cartes (1a, 2b), de sources primaires et de documents élaborés par des scientifiques (2b, 5) ; certains élaborés au cours de la Première guerre mondiale (1a et b, 3 – bien que cité en 1938), d'autres bien après (2b, 4a et b, 5) et parfois même avant (2a), de façon à permettre d'évaluer les ruptures induites par le conflit, mais aussi les continuités qui ont pu le traverser. On aurait pu simplement ajouter que les documents variaient selon leur degré de publicité, certains relevant de la diplomatie secrète (1a), d'autres d'écrits du for privé (3), de témoignages (2a, 3), d'articles d'opinion (4a), de proclamations internationales (1b) ou d'articles scientifiques (5).

Chacun des documents comportait un intérêt spécifique, susceptible d'être dégagé d'une lecture attentive. Pris un à un, les candidats pouvaient légitimement s'alarmer de la profusion des thèmes abordés, et le jury était bien conscient qu'il ne pouvait attendre des candidats de très longs développements sur tous les documents. Certains candidats ont pu en profiter pour valoriser la culture acquise dans l'année sur tel ou tel point. Mais l'érudition était moins importante aux yeux du jury que la manière d'inscrire ces documents en lien avec la problématique dans les contraintes du temps limité. La présentation qui suit se veut le reflet de la réflexion attendue d'un candidat au fil de sa découverte des textes.

La seconde partie de l'épreuve suppose que les candidats identifient les objectifs des programmes ; montrent en quoi les documents proposés et l'étude qui en est faite

permettent d'y répondre et de lier ces objectifs (notamment pour le programme de 3e) mais aussi pour le programme de Terminale puisque la Première Guerre mondiale installe nombre des conflits ou des sources de conflits ; proposent l'écrit de synthèse dans lequel doivent figurer un plan de leçon, des notions à faire passer aux élèves (sur l'importance de la Première Guerre mondiale à la fois dans les ruptures provoquées mais aussi dans le renforcement de ruptures pré existantes), les types de documents mieux à même d'éclairer cela (finalement on dispose de trois types de documents, des témoignages ou documents d'époque, de la cartographie ancienne et moderne, des exposés de chercheurs de Bérard à Seurat) et quels documents à privilégier en classe selon quelle pédagogie.

Présentation du dossier de documents

Rappel : Tous les documents doivent être présentés et analysés de manière synthétique à un moment ou à un autre de la partie analyse critique, mais surtout pas de manière longue et détaillée en introduction. Trois ou quatre phrases suffisent alors (voir plus haut).

Documents 1a et b : Deux documents emblématiques des bouleversements géopolitiques de la région

Rassembler en un seul document « les accords Sykes-Picot » et « la déclaration Balfour » procède d'une démarche largement rétrospective, qui fait de la Première Guerre mondiale le moment fondateur des conflits du Moyen-Orient au XXe siècle :

- par la définition des frontières des États arabes issus du démembrement de l'Empire ottoman, largement imputées aux « accords Sykes-Picot ». Ceux-ci représentent pour les peuples du Moyen-Orient le symbole des impérialismes français et britannique ;
- par le feu vert donné par le Royaume-Uni à l'établissement d'un « foyer national juif » en Palestine. La « promesse Balfour », dans sa traduction arabe, porterait en elle-même celle la création d'un État juif en Palestine et, par le lien du mouvement sioniste avec l'impérialisme britannique, la preuve du caractère colonial de cet État.

On a apprécié que les candidats, tout en prenant la mesure des effets à moyen et long terme de ces deux documents et de leur caractère emblématique, s'attachent à déconstruire les mythes qui les entourent, portent leur effort sur leur contextualisation précise dans la conduite de la guerre et s'interrogent sur leurs enjeux immédiats. Les accords Sykes-Picot font partie d'une série de négociations secrètes conduite par les puissances de l'Entente pour régler le sort de l'Empire ottoman dans la perspective d'une défaite. Ils devaient être situés entre l'échec des forces de l'Entente aux Dardanelles et le début de la révolte arabe. Le contexte particulier de novembre-décembre 1917 rapproche aussi les deux documents, dans la mesure où la publicité donnée aux accords Sykes-Picot en Orient (à partir du 4 décembre) coïncide à quelques jours ou semaines près avec la publication de la déclaration Balfour (2 novembre) et la prise de Jérusalem par les troupes d'Edmund Allenby (9-11 décembre).

On attendait des candidats qu'ils explicitent *a minima* le contenu des accords Sykes-Picot, et qu'ils distinguent notamment le partage envisagé de zones d'influence sur une future « confédération d'États arabes » des zones d'administration directe. La

Palestine constituait quant à elle une « zone brune » internationalisée (sur le modèle de la zone internationale de Tanger).

La déclaration Balfour devait être lue à la fois comme une légitimation du mouvement sioniste et une remise en cause des accords Sykes-Picot, inscrite dans un tournant international de la guerre et dans le contexte immédiat de l'avancée des troupes britanniques en Palestine. Contrairement aux plans précédents de partition de guerre, la déclaration Balfour est immédiatement rendue publique dans la presse londonienne. Et elle est publiée une semaine après (9 novembre) en Palestine dans le *Jewish Chronicle*.

Pour le Cabinet de guerre, le but est moins d'apporter un soutien au mouvement sioniste que de susciter l'adhésion des Juifs du monde entier à l'effort de guerre britannique, après l'entrée en guerre des États-Unis. La déclaration Balfour vise aussi à prévenir la défection de la Russie, le Cabinet de guerre ayant la conviction que les Juifs sont particulièrement influents dans le gouvernement post-tsariste issu de la révolution de mars. Elle vise enfin à faire du Royaume-Uni le protecteur d'une population cliente en Palestine, au moment où s'y engage l'offensive d'Allenby. Dans la perspective de l'après-guerre, il s'agit de mettre les Français et les Russes devant le fait accompli, d'éviter la perspective d'une internalisation de la Palestine et d'assurer un maximum de sécurité au canal de Suez.

On a pu apprécier que des copies ne sur-interprètent pas le contenu de la déclaration. Il y a en effet plus qu'une nuance entre « envisager favorablement » et promettre. D'autre part, le terme « foyer national » est une expression ambiguë qui peut vouloir dire État, mais aussi quelque chose de moins institutionnalisé, susceptible de s'inscrire dans la continuité des structures ottomanes d'un millet. C'est d'ailleurs en ce sens qu'il faut interpréter la reconnaissance des droits civils et religieux des « communautés non juives de Palestine ».

La déclaration Balfour scelle pour près de deux décennies, voire au-delà, une communauté d'intérêt entre l'Empire britannique et le sionisme politique. Si elle s'inscrit pour les Britanniques dans la continuité d'une gestion politique de la guerre en Orient, elle marque un tournant capital dans l'histoire du sionisme puisque, avec son inclusion dans le mandat confié par la Société des Nations à la Grande-Bretagne (24 juillet 1922), cette dernière reconnaît en droit la concrétisation étatique du sionisme en Palestine. Cette déclaration est, pourtant, hautement paradoxale. Outre qu'elle porte sur un territoire que les Anglais ne contrôlent même pas encore militairement, elle donne une légitimité internationale au sionisme alors même que le sionisme reste une réalité marginale (mais dynamique), tant en Palestine que dans le monde juif (Alain Dieckhoff).

Documents 2a et b : Des massacres de la fin du XIXe au premier génocide du XXe siècle : de la spécificité à la continuité.

La présentation de deux documents se référant pour l'un au contexte des années 1895-1896 et pour l'autre au génocide de 1915 pouvait être interprétée comme une invitation faite aux candidats d'embrasser l'ensemble de « la question arménienne » depuis son émergence en 1878, voire en 1863, à plus forte raison s'ils envisageaient une exploitation pédagogique au niveau de la classe de 3^e. Aux yeux des autorités ottomanes, le *millet* arménien est engagé dans un processus de construction nationale doublé d'une assignation géographique à la frontière russe, formalisée depuis 1878 dans le traité de

Berlin. L'essor d'une vie politique et l'activisme de partis constitués à l'étranger fait craindre, compte tenu des précédents balkaniques, une nouvelle revendication d'autonomie sous protection européenne. Dans la pratique, la situation des Arméniens, ruraux à 70%, se dégrade considérablement dans le dernier quart du XIXe siècle, sous l'effet conjugué de la réforme foncière, de la pression fiscale et de l'afflux de réfugiés circassiens en Anatolie, sur fond de hausse exponentielle de la violence contre les personnes et les biens.

Cette option, très chronophage n'était jouable pour les candidats qu'en opérant un partage des développements entre le commentaire scientifique et l'exploitation pédagogique. On a valorisé des copies s'inscrivant davantage en lien avec la problématique, qui ont centré leur réflexion sur les documents et la question des continuités et des ruptures, des effets de seuil, des constructions rétrospectives et de la téléologie. Les massacres hamidiens de 1894-1896, ceux de Cilicie et d'Adana en 1909 sont-ils une anticipation, voire marquent-ils, comme on a pu le dire, le début du génocide de 1915 ? Ou bien faut-il voir dans la décision d'extermination des Arméniens et des Assyro-Chaldéens le seul effet des circonstances de la guerre générale ?

Le texte de Victor Bérard est le témoignage d'un jeune historien qui, sur place, collecte et recoupe des informations attestant de l'ampleur des massacres de leur cruauté et de leur caractère organisé et voulu par le Palais. Il doit aussi se comprendre comme une dénonciation de la passivité des États européens devant les massacres, pour cause de rivalités impériales et de rapprochement de la Sublime Porte avec la Russie et la France.

Là encore, une contextualisation précise pouvait être bienvenue. Le massacre de 1896 fait suite à la prise d'otage perpétrée du 14 au 26 août à la Banque impériale ottomane par un groupe d'activistes arméniens. Cette action provoque de terribles représailles sur les Arméniens d'Istanbul. L'extrait proposé entend prouver qu'il s'agit d'un massacre d'État, et non d'une « explosion de fanatisme » (l. 13). La démonstration est implacable : les étudiants en théologie n'y ont pas participé, des Arméniens ont trouvé refuge dans des mosquées, les victimes ont été parfaitement ciblées, ce qui suppose une surveillance policière préalable, tout comme la logistique du massacre signe une planification venue du sommet de l'État. Le texte ne mentionne que les massacres d'Istanbul de 1895 et 1896. On pouvait attendre des étudiants qu'ils évoquent en outre l'ampleur de la répression du Sassoun sous prétexte de révolte fiscale, perpétrée par les régiments kurdes *Hamidiye* au printemps 1894, l'extension des massacres de 1895 à l'ensemble de l'Asie Mineure, ceux de Cilicie et d'Adana en 1909, comme autant de précédents au génocide de 1915.

Le commentaire de l'expression : « Un spectacle familial [...] offert à l'Europe » pouvait autoriser à la fois une généalogie de la « question arménienne » et un bilan chiffré des massacres, qui renvoie à l'activité – et à l'impuissance – des consulats et des missions religieuses, comme au changement d'échelle entre les massacres hamidiens et le génocide.

Le terme de « spectacle » renvoie à la posture de spectateurs des États européens et à la démonstration par Abdülhamid du peu de cas qui est fait désormais de leurs protections. Il livre aussi une interprétation du massacre comme un avertissement destiné à terroriser les Arméniens. L'idée que ce « spectacle » est appelé à se renouveler doit être prise avec précaution, et semble renvoyer davantage à une volonté de tirer un signal d'alarme et de peser sur la politique étrangère française qu'à la perception d'un

projet d'extermination globale. Toutefois, la consigne : « Le Maître a permis de tuer les Arméniens » que Victor Bérard a visiblement entendue de différents témoins résonne rétrospectivement comme annonciatrice des génocides du XXe siècle : on se trouve en présence d'une organisation planifiée de la violence extrême perpétrée sur des populations civiles et de l'autorisation donnée par le sultan au déchaînement d'une haine meurtrière au moyen de signes de connivence compris de tous. La mobilisation des structures de l'Etat impérial, l'implication du « voisinage » dans les massacres, l'administration méthodique de la cruauté sur les personnes et la destruction des cellules familiales introduisent dans les événements de 1894-1896 des caractères génocidaires.

Si les modalités d'exécution et l'identité des victimes inscrivent le génocide des Arméniens de 1915 dans la continuité des massacres hamidiens (1894-1896) et de ceux des Jeunes-Turcs (1909 et suivantes), le changement d'échelle renvoie à un contexte qui s'est singulièrement aggravé depuis les années 1890. Entre les deux épisodes, il y a tout ce qui distingue la punition collective à grande échelle et le spectacle de la violence de l'extermination planifiée et programmée d'un groupe. Sous Abdülhamid, les massacres sont une réponse du sultan aux demandes de réformes émanant du *millet* arménien (Kévorkian), mais une réponse qui assume déjà le caractère exorbitant des pratiques de violence et les saignées humaines visant à réduire la part démographique des Arméniens dans les *vilayet* de l'est. Sous Talât Pacha, selon ses propres termes exprimés devant l'ambassadeur d'Allemagne, il s'agit de faire en sorte que « la question arménienne n'existe plus » (cité par Bozarslan).

Parmi les éléments de contexte, on a valorisé les copies qui évoquaient :

- l'effet de la politique califale d'Abdülhamid qui a contribué à instituer la religion comme frontière ethnique ;
- l'effet des guerres balkaniques (1912-1913) : l'humiliation de voir l'Empire vaincu par ses anciens vassaux (chrétiens) et l'arrivée massive de réfugiés musulmans qui accentue la pression foncière et les spoliations ;
- le contexte de guerre contre la Russie, mais aussi la France et le Royaume-Uni qui donne à la Première Guerre mondiale un aspect nouveau de guerre pour la survie de l'Empire et rend tout chrétien suspect de collusion avec les puissances de l'Entente ; la fin des capitulations et la surtaxation des minoritaires, les réquisitions prenant l'allure de spoliations.
- le désastre de Sarikamış et l'anéantissement de la IIIe armée ottomane sur le front du Caucase (hiver 1914-1915), résultant de l'incurie du haut commandement turc mais dont les raisons ont été idéologiquement recherchées dans une pseudo trahison des Arméniens en faveur de l'ennemi russe²⁶.
- Le tournant pris en Europe vers la guerre totale en 1915, qui apporte une confirmation éclatante aux thèses du darwinisme social, dont les Jeunes Turcs sont nourris. L'offensive qui se prépare sur les Dardanelles (le débarquement sur les plages de la péninsule de Gallipoli a lieu le 25 avril) vise bien la capitale et le cœur de l'Empire.

Le jury a valorisé les copies qui évoquaient le statut de la carte (document 2b) comme document construit et apport scientifique (notamment avec la localisation des

²⁶ Rappelons que la thèse d'une « trahison » de la minorité arménienne de l'Empire ottoman a été forgée par les génocidaires unionistes mais qu'elle ne résiste pas à l'examen des faits. Les Arméniens ottomans sont fidèles à l'Empire, de la même manière que les Arméniens de Russie servent dans les armées du tsar.

centres de mise à mort sur les routes de la déportation, preuve que cette dernière avait pour fin l'extermination), et encore davantage les quelques copies qui ont mentionné le rôle de la cartographie comme élément de preuve, dès son élaboration par Arnold Toynbee. Le document proposé permettait de reconstituer une chronologie et les modalités de l'extermination. La première est celle des déportations et des massacres (avril-octobre 1915) – flèches, massacres sur place et « sites abattoirs » sur la carte – ; la seconde celle de l'élimination des rescapés dans les camps de relégation de Syrie et de Mésopotamie (février-décembre 1916) – carrés noirs sur la carte.

Les massacres et les déportations des Arméniens ont été immédiatement connus des opinions occidentales par toute une série de relais religieux et diplomatiques. Dès 1915-1916, la cartographie est un moyen de s'opposer à la thèse du gouvernement ottoman, qui justifie l'évacuation par le contexte de guerre, afin d'éviter toute collusion entre les Arméniens et l'ennemi russe. L'ampleur et la convergence des témoignages nourrissent la conviction d'être au contraire devant « le meurtre d'une nation » (Arnold Toynbee). La cartographie permet de montrer que les déportations vont bien au-delà de la sécurisation d'une frontière et de l'ingénierie démographique. Comme en 1915, l'approche cartographique a étayé, depuis les années 1980, notamment par le travail de Raymond H. Kévorkian, les progrès dans la connaissance du génocide des Arméniens et sa reconnaissance internationale. Elle obéit fondamentalement à des objectifs scientifiques : « L'approche géographique du génocide, fondée sur la micro-histoire, permet d'embrasser dans sa globalité le phénomène génocidaire. Un examen méthodique, région par région permet non seulement de pénétrer la matière jusqu'au niveau des communautés villageoises, de rendre compte du comportement des bourreaux et des victimes sur le terrain, de vérifier ou d'infirmer des théories générales en parvenant à tirer quelques leçons d'ensemble à la lumière de faits récurrents observés en divers lieux et régions. »²⁷

Document 3 : « Souffrances indicibles » (Leyla Dakhli) et nationalismes dans le Bilâd al-Sham

Bien que publié en 1938, le texte d'Abraham Elmaleh se rapporte à la fin de l'année 1917 et livre un témoignage écrit à cette époque sur la vie en Palestine à un moment crucial de la guerre. Son auteur n'était pas censé être connu des candidats, mais on a pu apprécier que certains cherchent à le caractériser comme une figure du réformisme juif, à la charnière entre fidélité à l'Alliance israélite universelle et sionisme. Si le sionisme s'est développé en Europe et a touché jusqu'en 1948 essentiellement des populations européennes, le parcours d'Abraham Elmaleh montre qu'il a pu rencontrer auprès de populations juives de Palestine un accueil favorable.

Né à Jérusalem en 1885, il est vraisemblablement sujet ottoman. Sa date de naissance indique qu'il fait partie de l'ancien Yichouv, terme qui désigne l'implantation juive en Palestine bien avant les premières implantations sionistes. La succession de ses métiers (enseignant, journaliste, banquier) et ses fonctions au sein de sa communauté

²⁷ Cf. Raymond H. Kévorkian, « Un bref tour d'horizon des recherches historiques sur le génocide des Arméniens : sources, méthodes, acquis et perspectives », *Études arméniennes contemporaines*, 1 | 2013, p. 61-74.

(secrétaire de la communauté de Damas) montrent qu'il s'agit d'un lettré, qui circule avant-guerre et même au cours de celle-ci et après, dans l'espace de l'Empire : Istanbul, Damas, Gaza, Jérusalem, Petah-Tikva, Le Caire : un profil sur ce point comparable à celui de oulémas sunnites ou chiïtes, ou à des figures chrétiennes ou musulmanes de la Nahda.

Le texte vaut surtout par le témoignage qu'il livre sur les souffrances des populations civiles et la logique de construction nationale qui fracture les sociétés du Moyen-Orient. La Syrie, sous l'autorité de Cemal Pacha, est particulièrement ponctionnée par les réquisitions de guerre, tant de ses hommes que de ses récoltes. Le Djebel 'Âmil (région chi'ite) est quant à lui frappé par une épidémie de choléra. Particulièrement cruelle au Liban, où elle fait 200 000 victimes, soit un tiers des habitants de la montagne, affectée par un blocus militaire, la crise alimentaire et sanitaire touche en fait tout l'Empire ottoman et frappe les populations les plus vulnérables.

Ce qui marque dans la description des malheurs du temps, c'est leur lecture confessionnelle et l'aspiration à la chute du tyran. Le témoignage porte surtout sur « le Yichouv palestinien » (l. 18) et « le sort lamentable des chrétiens du Liban » (l. 53). Si les régions de Syrie et de Palestine sont nommées, ce sont moins les espaces que les communautés « les juifs palestiniens » (l. 40) qui semblent visées par la répression du pouvoir, les déportations, l'accusation sans fondement d'espionnage ou de désertion qui peuvent se solder par la pendaison.

Cemal pacha représente la figure du tyran, de l'arbitraire du pouvoir dans une situation trouble, propice à toutes les rumeurs. S'il n'y a pas de référence au sort des Arméniens –certains réfugiés avaient atteints la Palestine ou s'y trouvaient dans des camps de relégation-, les pratiques du pouvoir à l'encontre des populations civiles, et surtout des minorités apparaissent, dans ce journal de guerre, immédiatement comprises et décodées, alimentant les pires inquiétudes. La lecture confessionnelle pouvait être nuancée par la référence aux pendaisons des nationalistes arabes à Damas et Beyrouth en 1916. Mais l'attente quasi-eschatologique de la chute du tyran et de la sortie de l'esclavage permet de comprendre *la rupture qui se noue au sein des populations au sortir de la guerre entre ceux pour qui l'arrivée des troupes britanniques représente une libération et ceux qui y voient rapidement l'avènement d'une nouvelle tyrannie*. Ce mécanisme de fracturation des sociétés et de construction nationale joue pour toutes les communautés et dans de nombreux lieux après la période d'anomie de la guerre (Eléna Chiti). Ce texte permettait d'aborder le nationalisme pas seulement comme une idéologie, mais comme une forme de solidarité indispensable à la survie²⁸.

Documents 4a et b : Darwinisme social et nationalismes

Les deux textes réunis dans la quatrième partie renvoient aux versions féminine et masculine des nationalismes qui se développent dans l'entre-deux guerres.

Céza Nabaraoui y apparaît comme la jeune protégée, née en 1897, de Huda Sharawi (1879-1947), son aînée de 18 ans, directrice de la revue *L'Égyptienne*. L'une et l'autre sont connues par leur geste spectaculaire de dévoilement à la Gare centrale du Caire en 1923, de retour d'un congrès féministe à Rome. Leur évocation pouvait être l'occasion de faire valoir les connaissances éventuelles des candidats sur les

²⁸ On consultera sur ce point avec profit l'article de Leyla Dakhli dans *Orient XXI* : « Comment la première guerre mondiale a transformé le Proche-Orient, nationalisme arabe et souffrances indicibles » (2014).

développements de la « Nahda féminine » (Leyla Dakhli) et du féminisme au Moyen-Orient. Les jalons posés avant-guerre par des revues et associations féminines permettait d'inscrire la fondation en 1926 au Caire de *L'Égyptienne*, dans une forme de continuité avec des mouvements féministes d'avant-guerre, nés dans le contexte de l'après 1908.

Pourtant, la prise de parole publique lors de manifestations, l'accès au travail salarié intellectuel dans des fonctions de direction qui marquent l'écart de génération entre Céza Nabaraoui et sa protectrice sont indéniablement le signe de l'aspiration à de nouveaux rôles féminins, assumés par les femmes elles-mêmes au sortir de la guerre. Il faut lire dans cette aspiration tout l'écart qu'il peut y avoir entre une génération ou des milieux éduqués au sein du harem ou de la famille avec des précepteurs, et un enseignement délivré en institution scolaire, dans les quelques rares écoles officielles ou dans les missions catholiques – ce qui explique à la fois l'usage du français et les meilleurs taux d'alphabétisation des chrétiennes par rapport aux musulmanes – voire, comme pour Céza Nabaraoui, à l'étranger. Ces aspirations nouvelles liées à la scolarisation viennent renforcer le lien désormais intime entre éducation des filles et construction de la nation.

La rupture entre l'avant et l'après-guerre serait aussi à rechercher dans un autre élément de contexte mobilisé par Céza Nabarawi, qui renvoie aux interrogations qui marquent la sortie de guerre sur le devenir des civilisations (Paul Valéry, Oswald Spengler). Pour Céza Nabarawi, il y a faillite de l'Occident, et celle-ci est morale. Les « passives doctrines » d'Amour et de Fraternité (l. 52) sont rejetées : les termes renvoient respectivement aux missions catholiques et laïques françaises, dont les années 1920 constituent un véritable âge d'or. Ces idées sont accusées de corrompre « *une jeune race qui a besoin de toute sa vitalité et de son énergie pour réagir contre les milliers de siècles de léthargie qui pèsent sur elle et reprendre sa place parmi les nations fortes et indépendantes* » (l. 62).

On retrouve dans ce reproche de corruption de la jeunesse les dénonciations des réformistes depuis la fin du XIXe siècle à l'égard des missions chrétiennes. Mais en dénonçant les doctrines de l'amour, de la fraternité ou de la soumission à l'autorité, c'est aussi toute la culture religieuse traditionnelle qu'elle récuse. Désormais confié à la nation, le monopole de l'éducation légitime, qui ne saurait être aliéné à des intérêts étrangers, marque la jonction entre le mouvement réformiste et les nationalismes qui s'affirment à partir des années 1920 dans le cadre des nouveaux États. L'émancipation féminine ne peut plus se concevoir quant à elle autrement que subordonnée à l'agenda national de la lutte pour l'indépendance.

Si la question scolaire alimente désormais la conviction que toute culture a besoin d'une école pour se perpétuer et donc que tout peuple a besoin d'un État pour survivre, le versant masculin de la construction nationale se cristallise autour de figures héroïques, celle de Mustafa Kemal, en sa qualité de Turc-père (il prend le nom d'Atatürk en 1934) étant sans doute la plus achevée. Le discours du Nutuk, en 1927, porte la marque de ce tournant idéologique. Il y impose son récit de la guerre de libération, en se présentant comme l'unique sauveur de la nation et en réduisant au silence ses anciens collaborateurs et opposants. Le culte de la personnalité qui se met alors en place est le signe même du caractère holistique des idéologies nationales.

Le parcours de Mustafa Kemal pouvait être rappelé. Le « refus du protectorat d'une puissance étrangère » est une manière de rompre avec l'âge ottoman et la Première guerre mondiale est ce qui a permis de distinguer les héros des traîtres à la nation. La

République de Mustafa Kemal affine et diffuse les théories social-darwiniennes déjà en vogue à l'époque des Jeunes-Turcs. Elle érige en thèse officielle la « thèse d'histoire turque », théorie suprématiste blanche fondée sur l'anthropologie physique, la linguistique et la discipline historique. Les Turcs sont ainsi les descendants de la « race alpine brachycéphale », race supérieure dont la catégorisation est directement empruntée aux théoriciens européens de l'aryanisme.

Mustafa Kemal affiche ainsi l'ambition réformatrice du nouveau régime, caractérisée par un « sécularisme autoritaire » et une « refonte en profondeur des cadres de l'expérience quotidienne » (Emmanuel Szurek) : adoption des codes européens, changement des pratiques vestimentaires, changement du calendrier, de l'alphabet, introduction du système métrique, purification de la langue... On pouvait attendre que les candidats mentionnent les « Six flèches » adoptées par le Parti républicain du peuple (PRP) en 1931, accentuant le caractère autoritaire et volontariste de l'État.

La formule de Céza Nabarawi, « Le malheur nous a rendus méfiants », est très significative du nouvel esprit du temps. On ne peut pas comprendre l'âpreté et le caractère exclusif des nationalismes arabes, turc et iranien sans remonter aux « souffrances indicibles » des militaires comme des civils au cours de la Première Guerre mondiale, à la terreur et aux insécurités qu'elles ont pu subir ni à la conviction, forgée au cours du conflit, que seuls les plus forts pourraient survivre.

La guerre et son règlement semblent avoir amplifié les fractures qui passent désormais à l'intérieur des sociétés du Moyen-Orient, entre ceux qui font partie des nouvelles nations et ceux qui n'en sont pas ; ceux qui acceptent la configuration des États et la protection des puissances – qu'ils appellent de leurs vœux – ; ceux qui s'en accommodent et ceux pour qui cette tutelle est une usurpation et un pouvoir illégitime.

Le processus de nationalisation des sociétés du Moyen-Orient joue sur des fractures anciennes, sur les lignes des appartenances religieuses et des statuts personnels. De ce point de vue, la guerre a enclenché un processus de fragmentation des sociétés du Moyen-Orient et de cristallisation des appartenances ; elle a aussi suscité des aspirations à retrouver l'unité perdue, et à « restructurer l'Umma » par-delà les frontières nationales²⁹.

Document 5 : L'islam politique : un héritage lointain de la Première Guerre mondiale ou une réaction à des dictatures laïcistes ?

Ce dernier texte a un rapport plus distant dans le temps avec la Première Guerre mondiale, mais il permet de s'interroger sur le continuum de violence qui marque la région depuis la fin de celle-ci. Il envisage le destin particulier des provinces arabes de l'Empire ottoman au début des années 1980, passées sous mandat occidental puis devenues indépendantes et dominées par des régimes laïcs, nationalistes et très autoritaires.

Il présente une analyse de science politique qui, si elle recourt à l'histoire, vise en priorité à comprendre la violence de l'affrontement politique entre le Baath et les Frères musulmans entre 1977 et 1980. Encore moins que pour les autres textes, on ne pouvait

²⁹ Cf. Anne-Laure Dupont, « Des musulmans orphelins de l'Empire ottoman et du khalifat dans les années 1920 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, No. 82, 2004, pp. 43-56.

en attendre un commentaire détaillé, sauf de la part de candidats qui auraient particulièrement travaillé la période et qui souhaiteraient livrer leur réflexion.

Dans l'optique du sujet, ce texte réitère la question des ruptures et des continuités, mais déplace le tournant de la Première Guerre mondiale aux années 1950. La naissance des Frères musulmans à Ismaïlia en 1928 et la diffusion internationale de la confrérie participent des processus simultanés de professionnalisation et de nationalisation des sociétés repérés dans les textes précédents, pour lesquels la Première Guerre mondiale a représenté un palier et un catalyseur. Cette professionnalisation ne touche pas seulement les minoritaires. Elle puise ses racines dans la politique califale de Abdülhamid II, et surtout dans la conviction que l'affaiblissement et la fragmentation du dâr-al-Islâm sont une entreprise consciente et concertée des Européens.

Mais faut-il voir pour autant une continuité entre l'action des Frères musulmans des années 1930 et celle des années 1980 ? En soutenant le contraire, Michel Seurat prend en réalité à revers le discours laïciste du Baath et inverse la charge de responsabilité des violences : les régimes laïques ne sont pas un rempart contre l'islamisme, au contraire. En se situant exactement sur le même terrain et en réprimant les cadres et les fidèles de la confrérie depuis les années 1950, ce sont les États nassérien et baassiste eux-mêmes qui ont suscité la violence contre laquelle ils prétendent lutter.

Michel Seurat, qui avait pris soin d'écrire sous pseudonyme, a payé de sa vie l'énoncé de cette analyse d'un « État de barbarie », construit, comme son homologue irakien et pour paraphraser Pierre-Jean Luizard, « contre sa société ». Sa contribution permet enfin d'insister sur l'engagement des chercheurs dans la compréhension du Moyen-Orient et de l'évolution de ses sociétés. Entre Victor Bérard, Raymond H. Kévorkian et Michel Seurat, au moins trois auteurs témoignent à travers ce dossier d'un tel engagement scientifique. Rappelons qu'il existe un prix du CNRS Michel Seurat, destiné à « honorer la mémoire de ce chercheur du CNRS, spécialiste des questions islamiques, disparu dans des conditions tragiques. Ce programme vise à aider financièrement chaque année un jeune chercheur, ressortissant d'un pays européen ou d'un pays du Proche-Orient ou du Maghreb, contribuant ainsi à promouvoir connaissance réciproque et compréhension entre la société française et le monde arabe »³⁰.

³⁰ Prix institué par le CNRS en juin 1988. Depuis 2017, son organisation est déléguée au du GIS Moyen-Orient et Mondes Musulmans

Première partie : propositions d'organisation du commentaire

Première proposition : un plan centré sur la problématique

I. UNE RUPTURE DANS LA GÉOPOLITIQUE DE LA QUESTION D'ORIENT : DE L'EMPIRE AUX ÉTATS NATIONAUX

- A. La géopolitique du conflit et le démembrement de l'Empire (Documents 1, 3)
- B. Guerre totale et génocide : la dynamique de l'homogénéisation (Documents 2, 3,4)

II. UNE FRACTURE AU SEIN DES SOCIÉTÉS : DE L'ANOMIE AUX CONSTRUCTIONS NATIONALES

- A. Souffrances de guerre et replis communautaires (Document 3, 2)
- B. La nation pour seul horizon : Darwinisme social et nationalismes (Documents 4a-b)

III. DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE AUX CONFLITS DU XX^e SIECLE

- A. Entre processus de fragmentation et aspirations à l'unité (Documents 4 et 5)
- B. La place du religieux dans les nouveaux États : du refoulement à la résurgence, continuités et ruptures (Document 3, 4, 5)

Seconde proposition : un plan plus attentif à la chronologie

- I. L'EMPIRE OTTOMAN FINISSANT : ENTRE RADICALISATIONS INTERNES ET IMPÉRIALISMES EUROPEENS (1876-1917)
- II. ÉMERGENCE DES ÉTATS-NATIONS ET UNANIMISME NATIONAL (1917-1948)
- III. DES REGIMES AUTORITAIRES : ENTRE MILITAIRES, SOCIÉTÉS CIVILES ET RELIGIEUX (1948-1980)

Deuxième partie : exploitation adaptée à un niveau donné

En classe de 3^e : Le génocide des Arméniens

« L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) »

Les objectifs du programme :

- En termes de compétences : se repérer dans le temps : construire des repères historiques et notamment pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie

- En termes de démarche et contenus : La leçon à traiter relève du thème 1 du programme : L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945), dans lequel la première séquence chronologique porte sur « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale ». Cette première séquence renvoie plus particulièrement aux deux enjeux de mise à l'épreuve de la cohésion des sociétés et des régimes, et d'autre part des violences extrêmes, dont témoigne le génocide des Arméniens. La leçon sur le génocide des Arméniens pourra faire suite à la leçon sur les engagements militaires et civils sur les champs de bataille européens et dans l'industrie de guerre. La chronologie de la Première et celle de la Seconde guerre mondiale auront été posées au cours de cette première leçon. La leçon sur le génocide présenterait ainsi un autre aspect de la guerre totale, posant la question des fractures au sein des sociétés en guerre et celle des violences extrêmes.

Problématique :

L'enjeu de la leçon est de documenter et de comprendre comment les violences extrêmes ont pu advenir, de distinguer la notion de génocide de celle de massacres de masse et de comprendre comment elle a pu qualifier rétrospectivement les massacres des Arméniens survenus pendant la Première Guerre mondiale.

Notions :

- **Empire multi-ethnique** : Empire dans lequel le pouvoir prend acte de la diversité ethnique, religieuse ou linguistique de ses populations et en assume la gestion, quitte à en déléguer une partie. (Exemple : l'Empire ottoman et le millet arménien – le règlement de la nation arménienne).
- **Nationalisme** : théorie de la légitimité politique qui veut que les gouvernants et les gouvernés soient de la même nation – ou de la même ethnie.
- **Le génocide : une élaboration historique conduisant à une qualification juridique.** C'est au cours de la Seconde Guerre mondiale qu'un juriste juif polonais, Raphaël Lemkin, forge le concept de génocide, en travaillant sur un droit humanitaire international qui sanctionnerait un crime dont le principal précédent est alors l'extermination des Arméniens. Le génocide est défini officiellement par la *Convention internationale sur la prévention et la punition du crime de génocide* signée à Paris en 1948, par une série d'actes (tels que le meurtre, le transfert forcé d'enfants) « commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux ».

On n'attend pas forcément des candidats la définition officielle du terme, mais une claire énonciation de la différence majeure entre le génocide et le massacre de masse : l'intentionnalité de destruction d'un groupe, ou en d'autres termes, le fait que le meurtre

devienne une fin en soi et non un moyen. Ainsi, la comparaison entre les massacres hamidiens et le génocide de 1915 permet de voir dans un cas une réponse par la violence extrême à l'émergence du nationalisme arménien, et dans l'autre une volonté d'en finir avec la question arménienne. Pour autant, on observe des continuités, car les massacres hamidiens ont montré un très haut niveau de violence et une implication résolue de l'État du sultan, affaiblissant la minorité arménienne de l'Empire ottoman et la plaçant dans une situation d'extrême vulnérabilité face à des logiques de destruction croissantes. Un continuum liant crimes de masse et violences de masse s'installe dans les *vilayet* arméniens à partir des grands massacres hamidiens, avec pour effets majeurs des processus de dépopulation continu et de déracinement identitaire.

Principaux repères chronologiques à construire

- 1894-1896 : les massacres hamidiens
- 1909 : les massacres de Cilicie
- 1915 : Massacres, déportation et élimination des Arméniens
- 1943 : Invention du terme génocide par le juriste polonais Raphaël Lemkin
- 1987 : Reconnaissance du génocide arménien par le Parlement européen (la France en 2001)

Proposition d'organisation d'une séquence pédagogique

I. REVENDICATIONS MINORITAIRES ET VIOLENCE D'ÉTAT AU SEIN D'UN EMPIRE MULTIETHNIQUE

- A. La question arménienne, produit de la « question d'Orient » et de la politique des minorités
- B. La violence d'État, une réponse aux demandes de réformes et d'égalité (cette partie reposera sur l'étude du texte de Victor Bérard)

II. LES MODALITÉS D'UNE EXTERMINATION

(réalisée à partir d'une étude de la carte – déduction des motivations et des différentes phases de l'extermination à partir de la légende, des trajectoires de déportation, de la localisation des massacres et des camps de relégation). Un premier questionnement portera sur le processus tel qu'il est cartographié, avant de faire porter l'interrogation sur la manière dont celui-ci a pu être reconstitué et les raisons pour lesquelles il a été cartographié.

- A. Des déportations qui vont au-delà de la sécurisation de la frontière russe
- B. Des trajectoires de déportation et des massacres qui vont bien au-delà de l'ingénierie démographique (ou dit plus simplement de l'objectif de moins de 10% d'Arméniens dans une province) et qui visent à l'extermination pure et simple

III. LE GÉNOCIDE DES ARMÉNIENS, UNE QUALIFICATION PAR ETAPES

- A. Des témoins à la cartographie, la preuve d'une intention d'extermination (cette partie pourra reprendre la conclusion élaborée oralement à l'étude de la carte, en y ajoutant l'avortement du processus judiciaire national et l'échec des instances internationales à traduire les responsables en justice.
- B. Du néologisme à la qualification juridique : la répétition de l'histoire (évoquer le fait que c'est pendant qu'un second génocide était perpétré que la

notion a été forgée, ce qui explique le terme de prévention dans la convention de 1948 et son insertion rapide dans le droit international après la Seconde Guerre mondiale

C. Le long combat pour la reconnaissance : une lutte contre le déni de justice et le négationnisme d'État en Turquie. Le rôle des historiens et la convergence des recherches (y compris celles menées en Turquie en dépit des risques pour la liberté et l'intégrité des chercheurs conservés –souvent contraints à l'exil).

Conclusion. Le génocide des Arméniens renforce l'importance de la Première Guerre mondiale et son caractère de repère historique majeur (les élèves sont invités ainsi à mieux comprendre cette compétence attachée au programme). Néanmoins cet événement profondément lié au conflit a des racines qui lui sont antérieures et continue de mobiliser les chercheurs comme le montrent le travail de cartographie réalisé par Raymond Kévorkian ou l'exploitation critique de l'enquête de l'helléniste Victor Bérard.

En classe de Terminale ES ou L : La Première Guerre mondiale, rupture dans l'histoire du Moyen-Orient

« Le Proche et le Moyen-Orient, un foyer de conflits depuis la fin de la Première Guerre mondiale »

La Première Guerre mondiale a été à la fois un conflit majeur et la matrice de conflits futurs. Il convient donc de faire comprendre aux élèves en quoi elle a provoqué des ruptures très profondes, à partir des documents proposés et de l'analyse qui en est produite. Compte tenu de l'ampleur du sujet, les notions à définir et les jalons chronologiques peuvent être très variables. On peut admettre que le plan de la séance s'inspire du plan du commentaire scientifique des documents.

On peut aussi imaginer, à partir des documents proposés (notamment 1 et 3), une leçon d'une heure entière consacrée à « La fin de l'année 1917, tournant de la Première guerre mondiale au Proche-Orient », qui pourrait servir d'introduction au module : Le Proche et le Moyen-Orient, un foyer de conflits depuis la fin de la Première Guerre mondiale, et de transition avec le thème précédent : Les chemins de la puissance. Le télescopage de la révélation publique des accords Sykes-Picot, de la déclaration Balfour et de la prise de Jérusalem, très médiatisée, permettrait de montrer le jeu des puissances et d'en faire la généalogie ; la confrontation avec le témoignage de terrain permettrait de montrer les effets d'attente de la politique des minorités sur des sociétés éprouvées par la guerre, et tout ce que cette situation porte en germe de tensions futures.

On peut aussi imaginer que le plan chronologique proposé en seconde option soit le plan de l'ensemble de la séquence (7 heures, contrôle des connaissances compris). Auquel cas les candidats pouvaient développer la leçon de leur choix (2h) dans l'une des périodes envisagées.

L'écrit de synthèse demandé est un plan de cours détaillé si l'on se réfère à la consigne de l'épreuve. Mais on peut admettre aussi des présentations de pistes pédagogiques plus originales. Le commentaire des cinq documents proposés permet de choisir les supports les plus éclairants pour faire passer les préconisations des programmes.

2. Les épreuves d'admission

Epreuve 1. « Mise en situation professionnelle »

L'épreuve de « mise en situation professionnelle » suppose, en géographie comme en histoire, une 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 d'exercices pertinents. La transposition du scientifique au pédagogique est la clef de l'épreuve. Elle 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, de donner à ces derniers le goût et le sens de la géographie comme de l'histoire, et de favoriser leur formation comme personne et citoyen en leur permettant de se situer dans des mondes dont ils comprennent la fabrique. Cela suppose de sa part un engagement personnel et civique dans la construction d'une pratique enseignante.

UNE EVOLUTION VERS L'ENVIRONNEMENT NUMERIQUE POUR LA SESSION 2019

Comme évoqué plus haut lors de la présentation générique des épreuves d'admission, dans une perspective de modernisation et de professionnalisation de l'épreuve de MSP, celle-ci se déroulera dans un environnement numérique **à partir de la session 2019**.

Cette **numérisation de l'épreuve ne vise en aucun cas à modifier la nature et les attendus de l'épreuve**. Elle est uniquement destinée à faciliter la préparation et le passage de l'épreuve par les candidat(e)s en la rapprochant de leurs futures conditions d'enseignement.

Tous les documents, à l'exception des productions graphiques, qui étaient jusque-là montrés au jury sur transparent (plan de l'exposé, illustrations de toute nature, plan de la transposition pédagogique) seront à intégrer à un diaporama projeté par vidéoprojecteur. Pour ce faire, chaque candidat(e) disposera pendant son temps de préparation d'un ordinateur contenant une banque de textes, d'images et d'articles, correspondant à celle actuellement disponible en version papier à la bibliothèque du concours, et équipé d'un logiciel permettant la réalisation du diaporama que la ou le candidat(e) devra élaborer et présenter au jury. Il est important de noter que les candidat(e)s n'auront pas à réaliser à proprement parler une présentation de type Powerpoint : elles ou ils devront uniquement taper le plan de leur exposé et de leur transposition pédagogique et intégrer les

illustrations choisies dans le diaporama de manière brute, c'est-à-dire sans ajouter d'animation ni de fioriture quelconques. Les candidat(e)s n'auront pas non plus à produire numériquement des productions graphiques ou des contenus de cours. En géographie, elles ou ils devront réaliser leurs productions graphiques à part, sur feuille de couleur unie (ce que le jury conseille d'ailleurs aux candidat(e)s de faire dès la session 2018).

MSP Géographie³¹

Extrait du rapport 2016

« Le jury rappelle que les candidats devront enseigner et l'histoire et la géographie, et que par conséquent celle-ci ne saurait faire l'objet d'une découverte la seule année du CAPES. Les épreuves exigent des candidats une capacité de mobilisation de savoirs scientifiques à des fins pédagogiques. L'épreuve de MSP renouvelée repose sur cette construction d'une transposition, qui ne peut se réduire à une simplification par allègement. Les candidats doivent donc tout au long de leur cursus universitaire acquérir 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 divers outils de la géographie (cartes topographiques, images satellitales, photographies, données statistiques, etc.) est 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 en mesure de mettre en œuvre efficacement la bidisciplinarité constitutive de l'histoire-géographie scolaire. Il n'attend donc pas, de la part de candidats encore peu expérimentés et souvent émus, une prestation parfaite mais cherche plutôt à identifier ceux qui, avec quelques années d'expérience, deviendront à coup sûr de bons professeurs. Ainsi, le jury a pu attribuer la note maximale de 20 à plusieurs candidats, non 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 pour devenir de très bons enseignants. Enfin rappelons qu'un échec ne signifie pas nécessairement une inaptitude à l'enseignement mais souvent la nécessité de conforter savoirs et méthodes en géographie, pour des candidats qui l'ont peu pratiquée dans leur cursus.

Lors de cet entretien, il est évident que le jury interroge le candidat sur l'articulation 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.

³¹ Rapport établi par Pauline Guinard, vice-présidente, et Édouard de Bélizal, secrétaire général, avec l'aide d'Hélène Simon-Lorière et de Fabien Paulus, membres du jury.

Il est donc conseillé 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 au candidat surprenantes, mais qui permettent au jury 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 dû au stress. Le candidat doit s'en emparer et être sûr de lui en s'appuyant sur ses 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. »

Depuis la session 2016, et afin d'aider le candidat dans la spatialisation de son propos, le jury peut associer au libellé du sujet de mise en situation professionnelle un ou des documents cartographiques. Il s'agit de documents d'appui. Il est fortement conseillé de les utiliser, mais l'exposé ne doit pas pour autant se transformer en commentaire de carte. Ces documents peuvent permettre par exemple de passer efficacement de l'exposé scientifique à l'adaptation pédagogique.

*

Le jury de mise en situation professionnelle (MSP) a évalué 823 prestations en géographie. La moyenne des notes obtenues par les candidat(e)s est de 8,90 et la médiane est de 9. Si le jury a entendu un certain nombre de très bonnes voire d'excellentes prestations (16% des candidat(e)s ont obtenu une note supérieure ou égale à 15/20), la part de prestations indigentes restent trop élevée (30% des candidat(e)s ont obtenu une note inférieure ou égale à 5/20).

Remarques générales

Lire les rapports de jury

Afin de répondre au mieux aux attendus et aux exigences de l'épreuve de MSP en géographie, les candidat(e)s sont invité(e)s à lire avec attention les rapports de jury des années précédentes. La rédaction de ces rapports vise en effet à expliciter les attentes des différentes épreuves et ainsi à aider les candidat(e)s à se préparer.



Se mettre en situation professionnelle sur le fond... et sur la forme

Les candidat(e)s sont jugé(e)s sur la pertinence du traitement du sujet tiré au sort : analyse des termes du sujet, problématique bien formulée, jeux d'échelles, exemples précis et localisés, illustrations variées et permettant d'incarner l'exposé. Elles ou ils sont également évalué(e)s en fonction de leur réactivité dans l'entretien qui suit l'exposé, de leur capacité à combler des manques éventuels, à corriger des maladresses et à réfléchir avec les membres du jury sur des notions et des démarches de géographie.

L'aisance à l'oral, la capacité à parler clairement et distinctement, le dynamisme des candidat(e)s (éviter un ton monocorde) sont aussi des éléments pris en compte dans l'évaluation de la prestation orale. Une attitude volontaire et constructive est importante pour que le ou candidat(e) fasse preuve de sa capacité future à échanger avec des pairs et justifier d'une démarche, expliquer un raisonnement ou une notion de géographie, chercher des solutions pour améliorer le contenu scientifique des séances scolaires qu'elle ou il sera amené(e) à préparer.

Dans cette perspective, la maîtrise d'un certain niveau de langue ainsi que des règles fondamentales de grammaire et d'orthographe est indispensable pour de futur(e)s enseignant(e)s et constitue également un critère d'évaluation. Les formulations du type : « ça passe par la Turquie » pour désigner les parcours des migrants, le parc « se balade en bas de la carte » pour évoquer la localisation d'un lieu au sud d'une carte ou bien encore elle « bosse » pour désigner l'activité professionnelle d'une personne, ne sont donc pas acceptables. Il faut aussi éviter de mentionner de manière familière les ouvrages en disant « le Bréal » ou « le Monot ». L'attitude doit être positive du début de l'exposé jusqu'à la fin de l'entretien : les candidat(e)s exprimant ostensiblement leur lassitude voire leur agacement face aux questions du jury témoignent d'un manque de combativité et d'une certaine immaturité qui fait systématiquement mauvaise impression. Enfin, les candidat(e)s ne doivent pas être surpris(es) si le jury leur demande pendant l'entretien de corriger les éventuelles fautes qui figureraient sur les transparents présentés.

En outre, le jury rappelle qu'une tenue vestimentaire correcte (ni trop stricte, ni trop négligée, surtout par temps de forte chaleur) est demandée non seulement par respect pour le jury dans le cadre du concours mais aussi par égard aux élèves en vue de l'exercice du métier d'enseignant. La présentation des candidat(e)s doit révéler une maturité suffisante qui sera celle attendue des enseignant(e)s dans leur milieu professionnel.

Ne pas faire d'impasse et ne pas abandonner

Le jury rappelle que le nombre de sujets proposés à l'oral est réparti à part égale entre toutes les questions au programme (à savoir cette année « La France des marges », « L'Union indienne » et « Géographie des mers et des océans »), et ce indépendamment du sujet donné à l'écrit. Les candidat(e)s doivent donc veiller à travailler toutes les questions de la même façon, sans faire d'impasse.

Le jury espère que cela permettra de faire baisser le nombre d'absences et surtout d'abandons qui ont été particulièrement nombreux cette année en début de session. Les candidat(e)s sont ainsi invité(e)s par le jury à faire preuve de combativité lors de toutes les épreuves, puisque seul un abandon ou un 0/20 est éliminatoire.

Rappels méthodologiques et conseils pour l'épreuve de MSP

Maîtriser le vocabulaire et les connaissances géographiques de base

Comme pour l'écrit, le jury ne peut que déplorer l'insuffisante maîtrise du vocabulaire de base de la géographie qui fait pourtant partie des connaissances attendues d'un(e) futur(e) enseignant(e) d'histoire et de géographie. Cette méconnaissance et ce mésusage du vocabulaire géographique sont particulièrement sensibles en ce qui concerne la démographie (en particulier quant à la définition de la transition démographique, d'une pyramide des âges, du taux de natalité, de l'indice de fécondité, des soldes migratoire et naturel, etc.), la géographie urbaine (non-maîtrise de la définition et de la différenciation de la banlieue et du périurbain ou du centre-ville et de la ville-centre par exemple) ou la géographie physique (erreurs fréquentes de définition d'un littoral, d'un delta, d'un estuaire, du climat méditerranéen, d'une vallée, etc.). Les candidat(e)s devraient en outre également être capables d'expliquer des processus physiques élémentaires tels que la formation des îles volcaniques, la répartition des climats à la surface du globe, le fonctionnement des alizés, etc. Le jury rappelle que les candidat(e)s doivent se constituer un bagage minimal de concepts et de mots de la géographie, notamment par un usage systématique d'un dictionnaire et d'une encyclopédie de la géographie. L'entretien reviendra ainsi très souvent sur ces définitions, afin de les préciser.

Devrait aussi appartenir à la culture générale géographique de base d'un(e) candidat(e) au CAPES la capacité à nommer et à localiser les grands repères spatiaux qui organisent un planisphère (tels que l'équateur, les tropiques, etc.), ainsi que les lieux importants de la géographie en lien avec les questions au programme, notamment lorsqu'il s'agit de la France. Même si la question sur la France est thématisée, on attend en effet des candidat(e)s qu'elles ou ils aient des connaissances minimales sur la géographie générale de la France. Cela passe par la maîtrise des repères spatiaux. Trop souvent, les candidat(e)s n'ont ainsi pas su placer sur un fond de carte de la France les grandes villes, les fleuves ou encore les régions (nouvelles comme anciennes). Accrocher chez soi une carte de la France (métropolitaine et ultramarine), bien connaître sa région ou encore manipuler des cartes topographiques pendant l'année de préparation peuvent être des façons de pallier ses manques. Enfin, parce que l'enseignement de la géographie a une dimension citoyenne, il convient également de connaître les acteurs politiques et institutionnels et leurs compétences, ainsi que les différents niveaux de collectivités territoriales françaises. Un très grand nombre de candidat(e)s ignorent ainsi complètement la notion d'intercommunalité, ni ne connaissent le nom des principaux documents d'urbanisme (le PLU – plan local d'urbanisme – par exemple).

Enfin, quelques connaissances sur les projections cartographiques seraient les bienvenues. Ainsi, une question courante en entretien consiste à demander pourquoi, sur un planisphère, la mention « à l'équateur » est précisée sur l'échelle graphique. Les candidat(e) devraient être en mesure de répondre à ce type de questions.

Connaître les règles de sémiologie graphique

Comme rappelé dans la partie du rapport consacré à l'écrit, les réalisations graphiques des candidat(e)s doivent être les plus soignées possibles et respecter les règles de sémiologie graphique élémentaires (titre, orientation, légende organisée, échelle, nomenclature, etc.). Dans un souci de propreté et de clarté, les candidat(e)s qui le

souhaitent peuvent d'ailleurs réaliser des productions graphiques sur feuille de couleur unie, sans obligation d'utiliser les transparents.

Les candidat(e)s sont censé(e)s connaître et savoir justifier, notamment pendant l'entretien, l'emploi des différents types de figurés cartographiques (ponctuels, surfaciques, linéaires, etc.). L'emploi de pictogrammes (dessiner un loup pour désigner les espaces de réintroduction des loups en France par exemple) est à éviter à la fois parce que ce type de figurés est le plus souvent inadapté d'un point de vue spatial (dans le cas du loup évoqué précédemment, un figuré ponctuel en est ainsi venu à désigner une étendue) et parce qu'il conduit à des réalisations parfois très naïves.

Adopter une démarche géographique

Adopter une démarche géographique suppose de se demander pourquoi tel ou tel phénomène se produit à un endroit précis et pas ailleurs. Il s'agit donc de spatialiser le propos en mobilisant différentes échelles qui peuvent être spatiales ou temporelles. Pour autant, c'est bien une démarche géographique, et non historique, que les candidat(e)s sont invité(e)s à mettre en place. La dimension temporelle et historique des phénomènes spatiaux est donc à mobiliser comme facteur explicatif, plus que comme point de départ de l'analyse. Pour développer une telle approche, les candidat(e)s ont tout intérêt à mobiliser pendant leur exposé des cartes, que celles-ci soient topographiques ou thématiques. L'introduction, depuis la session 2016, de cartes topographiques en documents d'appui d'un certain nombre de sujets (notamment ceux sur la « France des marges ») vise à aider les candidat(e)s à aller dans cette direction, même si des efforts quant à l'utilisation et à la lecture de ces cartes (voir ci-dessous) doivent encore être faits par les candidat(e)s. Ces dernier(e)s ne doivent pas hésiter à les compléter par des illustrations photographiques voire par d'autres cartes pour bien montrer les différentes facettes du phénomène étudié.

Pour amener les candidat(e)s à enrichir leur rapport aux documents, le jury envisage deux évolutions pour les sessions suivantes :

- proposer aux candidat(e)s deux cartes topographiques en document d'appui (à deux dates ou à deux échelles différentes) afin de les inciter à avoir une approche diachronique et multiscalaire. Sur la question de la « France des marges », cela pourrait notamment permettre aux candidat(e)s de montrer le caractère réversible et relatif des marges ;
- donner des cartes qui ne soient pas que topographiques (par exemple des cartes en distance-temps, en anamorphose ou bien encore subjectives).

Enfin, le jury attire l'attention des candidat(e)s sur le fait que le monde et les territoires se sauraient se lire exclusivement en géographie à l'aune des notions de mondialisation et/ou de développement durable. Ainsi, l'idée que la « forêt résiste à la mondialisation » n'a aucun sens. Même si les programmes de l'enseignement secondaire accordent une place importante à la mondialisation et au développement durable, ces deux notions ne peuvent être l'alpha et l'oméga de la démarche géographique.

Utiliser à bon escient les documents

Parce que la géographie est une discipline du concret, **tout exposé géographique doit reposer sur un ensemble d'illustrations de nature variée** (cartes, photographies, tableau statistiques, graphiques, textes, etc.) **réellement décrits et analysés**. Ces

documents peuvent être pris dans des ouvrages empruntés à la bibliothèque du CAPES, tout comme dans la banque d'images (documents sur transparents) mis à disposition des candidat(e)s. Trois documents pour l'ensemble de l'exposé semblent être un strict minimum et un document par sous-partie se révèle souvent efficace.

Pour autant, les candidat(e)s sont invité(e)s à veiller à ne pas multiplier les illustrations, qui peuvent devenir redondantes, à prendre le temps de démontrer l'utilité des documents qu'elles ou ils ont sélectionnés et à les exploiter devant le jury. Les divers documents mobilisés doivent donc absolument faire l'objet d'une analyse. Il convient de même de ne pas perdre de vue la nécessité de les contextualiser et de les critiquer. Les candidat(e)s qui ont utilisé une caricature sur les transformations de l'Océan Arctique, ont ainsi eu tendance à manquer de recul par rapport à ce document.

Comme les années précédentes, beaucoup de candidat(e)s oublient plus particulièrement de montrer des **images** pendant leur exposé, que ce soit dans la partie scientifique ou pédagogique. Or, cela permettrait aux futur(e)s enseignant(e)s de donner à voir les lieux et les acteurs sur lesquels elles ou ils tiennent un discours. Cela est important à la fois parce que la géographie est une science sociale qui accorde une place primordiale aux relations des sociétés à l'espace et parce que la géographie scolaire a tout intérêt à s'appuyer sur des supports iconographiques pour inviter les élèves à réfléchir aux pratiques et usages de l'espace. Les photographies, et notamment celles de paysage, sont à étudier de manière méthodique, en donnant l'angle de vue et en décrivant plan par plan les éléments représentés avec le vocabulaire adapté. Cette compétence de lecture photographique demeure encore trop incertaine pour beaucoup de candidat(e)s.

Concernant l'utilisation des **cartes topographiques**, en particulier celles suggérées par le jury en documents d'appui, il est surprenant que des candidat(e)s aient l'air de découvrir ce type de carte lors des épreuves orales du CAPES. Bien que cette carte topographique ne soit pas le cœur de l'exposé, car elle n'est qu'un support fournissant un exemple de configuration spatiale à analyser, le jury attend que les candidat(e)s soient familier(e)s de la lecture et de l'analyse d'une carte topographique, qu'elles ou ils soient capables de relever des éléments caractéristiques de l'espace représenté sur la carte (savoir lire une population communale, repérer des altitudes ou identifier les grandes formes du relief par exemple). En plus de la carte proposée, les candidat(e)s sont aussi libres d'avoir recours à d'autres cartes topographiques, notamment à une autre échelle ou plus anciennes, afin de mettre en évidence certaines évolutions par exemple (cf. rapports des années précédentes). Enfin, un sujet donné sans carte topographique peut être utilement illustré à l'aide d'une carte choisie par le candidat. Que le sujet soit ou non accompagné d'une proposition de carte topographique, l'utilisation pertinente de cartes ou des documents cartographiques à l'initiative des candidat(e)s est donc toujours valorisée.

Enfin, les candidat(e)s ne doivent pas hésiter à faire usage du tableau pour reporter des termes ou informations clefs (sans que cela devienne non plus excessif), et même pour esquisser un croquis ou un schéma pendant l'exposé ou l'entretien.

Le déroulement de l'épreuve de MSP

La visite de la bibliothèque

Les candidat(e)s peuvent visiter la bibliothèque de géographie la veille de leur épreuve et sont fortement incité(e)s à le faire. Cela leur permet de prendre connaissance des ouvrages et des documents qu'elles ou ils auront à leur disposition, tout en se familiarisant avec l'organisation même de la bibliothèque, et ainsi de gagner en temps et en efficacité lors de leur passage en bibliothèque pendant leur épreuve.

Afin de faciliter l'utilisation de la bibliothèque par les candidat(e)s et de la rendre la plus intuitive possible, un important travail d'organisation des cartes, des documents et des ouvrages (par question au programme, par aire géographique et par thématique) et d'étiquetage de ces différentes catégories a d'ailleurs été réalisé cette année.

La préparation

La réflexion

Les 15 premières minutes de réflexion qui précèdent le passage en bibliothèque des candidat(e)s est un moment crucial de la préparation qui ne doit pas être négligé.

Une analyse précise du sujet, qu'il s'agisse des termes mobilisés ou de la formulation de celui-ci, éviterait à bon nombre de candidat(e)s de traiter autre chose que le sujet proposé. Par exemple, le sujet « Les mers et les océans : des espaces récréatifs » est différent du sujet « Tourisme, mers et océans », ne serait-ce que parce que les termes de tourisme et de loisirs ne sont pas synonymes (même s'il peut exister des recoupements entre les deux termes).

De même, les candidat(e)s ne doivent pas être déstabilisé(e)s par des sujets à première vue compliqués. Parce qu'il a bien su définir, analyser et délimiter son sujet, ce qui lui a permis par la suite de proposer un exposé problématisé, organisé et illustré, un candidat ayant tiré le sujet « Les métropoles secondaires en Inde » a reçu la note de 20/20.

Une analyse fine du sujet permettrait en outre aux candidat(e)s de mieux choisir en bibliothèque les ouvrages et documents dont ils auront besoin pour leur exposé.

Le choix des documents et la bibliographie

Pour gagner en précision et en pertinence, les candidat(e)s gagneraient à ne pas limiter leur choix d'ouvrages aux seuls manuels, qui sont censés être connus en amont, et aux numéros de la *Documentation Photographique* dédiés aux questions du programme. Sur le sujet « Le Gange, fleuve indien », il est ainsi surprenant de ne pas consulter un ouvrage sur les fleuves dans le monde. De même, **la consultation et le recours plus systématiques à un atlas général**, pendant la préparation et l'exposé, serait bénéfique aux candidat(e)s. Outre des éléments de localisation, un atlas peut aussi offrir aux candidat(e)s des cartes thématiques utiles (sur les principaux foyers de population dans le monde par exemple), ainsi que des éléments de géographie physique aisément compréhensibles et mobilisables (sur les projections, les points chauds, l'étagement, etc.). Les dictionnaires de géographie présents en bibliothèque et en salles de préparation demeurent sous-exploités.

Le jury conseille donc aux candidat(e)s :

- de **limiter le nombre de manuels de concours empruntés à la bibliothèque du CAPES à un ou deux au maximum**,
- d'augmenter leur utilisation d'ouvrages et d'articles scientifiques moins généraux et plus en lien avec le sujet.

Enfin, les candidat(e)s doivent conserver du temps de préparation pour mettre au point une bibliographie qui recense les références leur ayant permis de construire leur exposé. Cette bibliographie doit respecter les normes de présentation académiques (titre d'ouvrage souligné, titre d'article entre guillemets, etc.) et doit être organisée en distinguant les usuels (dictionnaires, atlas), les manuels, les ouvrages (livres, numéros spéciaux de revues, rapports...) et les articles.

La condition physique

Afin d'être au maximum de leurs capacités physiques et intellectuelles lors de leur passage devant le jury, les candidat(e)s ne doivent pas négliger de s'alimenter et de se désaltérer avant et pendant leur préparation, notamment lors des épisodes de forte chaleur qui sont relativement fréquents à cette période de l'année.

La partie scientifique

Comme pour la composition de l'écrit, l'exposé oral doit être clairement organisé selon une structure ternaire.

L'introduction

Il est bienvenu de débiter l'exposé par une accroche s'appuyant sur une photographie, une citation ou un fait d'actualité. Pour être valable, cette accroche se doit d'être liée explicitement au sujet.

L'accroche est suivie d'une définition des termes du sujet qui, comme pour l'écrit, ne saurait être un passage obligé uniquement formel mais permet, d'une part, d'éviter le hors-sujet et, d'autre part, d'identifier des éléments de problématisation. La consultation d'un dictionnaire usuel et d'un dictionnaire de géographie est essentielle pour cette définition des termes du sujet. Pour autant, les candidat(e)s ne doivent pas oublier de contextualiser la définition de ces termes par rapport au sujet qu'elles ou ils ont tiré au sort. Cet effort de définition et de contextualisation doit nourrir la problématique mais aussi l'ensemble du développement.

La formulation de la **problématique** qui découle de cette analyse des termes du sujet est à soigner. La problématique de l'exposé doit être **compréhensible**. Il ne peut s'agir d'un doublon de l'annonce du plan, ni d'une suite de questions plus ou moins liées entre elles. Trop de candidats proposent en problématique une question aux multiples subordinées, à tel point qu'elle en devient obscure, quand bien même elle est écrite sur un transparent. Rappelons qu'une phrase qui associe les termes du sujet en ajoutant « en quoi », « de quelle manière », « quels enjeux » et un point d'interrogation ne constitue pas une problématique. Les candidat(e)s ont tout intérêt à formuler des questions simples, élaborées à partir d'un questionnement géographique qui fait apparaître les paradoxes, les tensions ou les dynamiques que pose le sujet. Tout sujet suppose de se demander « pourquoi là et pas ailleurs ? ». Ce travail de problématisation est incontournable pour

éviter que le développement ne soit qu'un catalogue descriptif de thématiques et d'exemples plus ou moins liés au sujet, sans que ceux-ci s'inscrivent dans une démonstration et une argumentation. Une bonne problématique parvient à transformer le sujet en un questionnement géographique, qui est formulé autour d'une notion et qui met en tension une hypothèse qu'il faudra à terme pouvoir confirmer ou infirmer en conclusion. La problématique traduit donc une interprétation par la ou le candidat(e) du sujet qu'elle ou il a tiré. Ainsi, le sujet « L'Union Indienne, puissance émergente ? » ne pouvait être, comme l'ont fait certain(e)s, paresseusement problématisé sous la forme « Pourquoi l'Union Indienne est-elle une puissante émergente ? ». Le questionnement devait au contraire s'accrocher autour d'une notion permettant de montrer de quelle manière l'émergence se produit en Union Indienne et où elle se diffuse. Ainsi, une option comme « Dans quelle mesure l'Union indienne est-elle une puissance particulière dont le caractère émergent est générateur d'inégalités spatiales ? » apparaissait bien plus convaincante, car elle propose un cheminement de réflexion sur des espaces et des échelles dont on comprend dès le début de l'exposé les dynamiques à l'œuvre.

A la suite de la problématique, le **plan est clairement annoncé**, de préférence en s'appuyant sur un transparent. Le plan doit être lisible (pour les écritures difficilement lisibles, privilégier au besoin les majuscules). Une attention particulière est à apporter à la formulation des titres des parties et sous-parties, en ce qu'ils participent déjà à la démonstration. Trop de développements sont en effet construits sur un plan peu démonstratif, où se succèdent des parties non connectées les unes aux autres hormis par une phrase de transition artificielle. Les plans chronologiques ou dont la première partie l'est (avant 1991, après 1991 pour un sujet sur l'Union indienne par exemple) sont à bannir. En effet, la géographie cherche à comprendre le monde actuel (même si les démarches et outils de la géographie peuvent être mobilisés pour comprendre son passé, voire son futur). Les éléments du passé sont à mobiliser, parmi d'autres, dans l'explication des configurations spatiales actuelles. Inversement, un plan par échelle spatiale, typiquement géographique, ne se prête pas à tous les sujets. Evitez les effets d'annonce sur un traitement multiscalair du sujet qui n'est finalement pas réalisé. Cette dernière remarque vaut d'ailleurs tout aussi bien pour la partie scientifique que pédagogique. Si toutes ces étapes sont nécessaires à la une bonne introduction, celle-ci ne doit pas non plus être trop longue.

Le développement

La démonstration globale doit être claire et répondre à la problématique proposée. Idéalement, chaque sous-partie devrait au moins s'appuyer sur un exemple précis, analysé en détails et illustré que ce soit par une photographie, une carte, une graphique, un tableau ou bien encore un texte. Les productions graphiques (schéma, croquis mais aussi coupe liés à un exemple ou à visée plus synthétique) qui sont proposées par les candidat(e)s afin de spatialiser leur propos sont valorisées à condition de respecter les règles de sémiologie graphique rappelées plus haut. Pour autant, recopier une production graphique d'un ouvrage n'apporte rien par rapport à le montrer dans l'ouvrage utilisé. Les développements les plus réussis sont ainsi ceux qui proposent un raisonnement géographique, reposant sur l'analyse d'exemples localisés de manière précise et faisant varier les échelles d'analyse, de la plus petite (échelle mondiale) à la plus grande (échelle

locale voire micro-locale) en passant par toutes les échelles intermédiaires (échelle continentale, régionale ou nationale).

Certains candidat(e)s tentent de faire dans le cadre d'une partie ou d'une sous-partie une typologie. La géographie étudiant la différenciation des espaces, ceci peut se révéler pertinent. Mais, la plupart du temps, les critères qui fondent la typologie ne sont pas présentés. Il est rappelé aux candidat(e)s qu'une typologie doit être élaborée à partir de critères définis en amont et annoncés clairement.

Enfin, le jury attend des candidat(e)s qu'elles ou ils soient capables de proposer une géographie incarnée. Les acteurs sont encore trop souvent les grands oubliés des exposés des candidat(e)s et des propositions pédagogiques.

La conclusion

La conclusion n'est pas optionnelle et ne doit pas être un simple résumé du développement. Elle doit être une véritable réponse au questionnement initial et ouvrir sur un questionnement plus large voire critique.

La transposition pédagogique

L'esprit de la transposition pédagogique

La deuxième partie de l'épreuve de MSP, qui consiste en une transposition pédagogique du sujet traité dans l'exposé scientifique, ne doit pas être négligée par les candidat(e)s. Elle ne doit pas non plus être délayée. Nous rappelons que les dix minutes consacrées à cette transposition sont un maximum. Le jury a entendu d'excellentes propositions qui duraient 6 à 7 minutes et donne à lire un exemple ci-après.

Dans cette partie, les candidat(e)s doivent **réfléchir à la façon de transmettre aux élèves des savoirs et des savoir-faire géographiques**. Il s'agit de **dégager une idée-force** à leur faire comprendre et d'imaginer une mise en situation correspondante. Il ne s'agit toutefois pas de construire en détail une séance ou une séquence d'enseignement (ce qui sera l'objet des compléments de formation du professeur l'année suivante). Le jury ne s'attend donc pas à la présentation dans le détail d'une mise en œuvre (activité par îlots, questions sur documents, proposition d'une trace écrite finale, etc.) mais bien plutôt à l'élaboration d'un cheminement intellectuel pour montrer comment aborder, expliquer et enseigner une ou plusieurs notions de géographie en classe. L'objectif de cette transposition pédagogique est bien de faire réfléchir les candidat(e)s aux conditions futures de leur enseignement et à la manière de transmettre un ensemble de savoirs et de savoir-faire géographiques à des élèves.

Les candidat(e)s doivent **identifier un niveau de classe où sont abordées la ou les notions mises en avant dans l'exposé**, plus que de sélectionner un espace étudié. Il est important de replacer la ou les notions identifiées dans l'ensemble du programme de l'année scolaire choisie pour les contextualiser. Loin de faire une recherche par mot-clef pour identifier un niveau de transposition, il s'agit de faire preuve de réflexion. Tout sujet sur les villes indiennes n'appelait ainsi pas obligatoirement une adaptation en classe de Sixième ou de Terminale L-ES illustrée par un croquis de Mumbai. De même, sur un sujet intitulé « Femmes et marginalisation en France : approche géographique », le candidat a proposé de travailler sur la notion de ville mondiale en classe de Terminale L-ES dans le thème 2 « Les dynamiques de la mondialisation » et dans la question « Des territoires inégalement intégrés à la mondialisation ». Ayant terminé son exposé scientifique en mettant en évidence la marginalisation des femmes homosexuelles, il a commencé sa

transposition pédagogique en s'appuyant sur une photographie de la marche des fiertés à Paris pour faire comprendre en quoi ce type d'événement pouvait être pour les femmes homosexuelles une occasion de prendre possession de l'espace urbain et un moyen pour Paris d'affirmer son rayonnement culturel et symbolique en se positionnant comme une ville mondiale de défense et de respect des droits de l'homme et de la femme. Le candidat a même proposé un croquis retraçant le parcours de cette marche et une prolongation de cette étude de cas dans le cadre d'un cours d'enseignement moral et civique.

Il est important en tout état de cause **d'adapter le discours à l'âge du public choisi**. Un même sujet peut prêter à une adaptation au sein de différents niveaux, thèmes ou chapitres dans les programmes : le choix d'un niveau est à justifier et à bien prendre en considération, dans les définitions, les documents et la production graphique proposés. Le jury peut éventuellement discuter avec la ou le candidat(e) d'un autre niveau d'adaptation possible, ce à quoi il faut être préparé(e) pour ne pas être déstabilisé(e) et dépourvu(e). Par exemple, la mondialisation donne lieu à des définitions plurielles selon sa présentation en collège ou en lycée. Les candidat(e)s sont néanmoins libres dans le choix du niveau et doivent surtout faire preuve de bon sens.

La structuration de la proposition de transposition adaptée à un niveau donné et la précision de cette proposition sont essentielles. Il n'est pas question de partir dans tous les sens : le propos doit être guidé par une problématique de cours, formulée à partir de la ou des notions à transmettre.

Les candidat(e)s s'appuieront utilement sur la présentation de notions connexes mais aussi sur du vocabulaire de géographie. Il est utile de rappeler que **notions et vocabulaire ne sont pas à confondre**. Les premières relèvent de la diffusion des savoirs géographiques, les seconds sont davantage un enrichissement de la culture générale géographique des élèves. Ainsi, la métropolisation ou le territoire sont des notions, quand le bidonville ou le port correspondent à du vocabulaire. Pour éviter la liste à la Prévert, l'explicitation de ces termes peut utilement être insérée dans l'analyse des documents mobilisés dans cette seconde partie, tout en apparaissant clairement sur un transparent. De la même manière, pour éviter de citer sous forme de liste les compétences à faire mobiliser ou acquérir par les élèves, il est judicieux de les expliciter au fil de l'analyse des documents.

L'adaptation s'appuie en effet sur un corpus documentaire, organisé autour d'un **document pivot**. Les candidat(e)s peuvent ainsi exploiter de manière renouvelée un ou des documents déjà présentés lors de l'exposé scientifique. Ils peuvent aussi ajouter d'autres documents, voire mentionner un document même si elles ou ils ne l'ont pas trouvé en bibliothèque pendant leur préparation, à condition d'en connaître les références exactes. Parmi ce corpus, le candidat a obligation de s'appuyer sur un ou des documents précis, qui font alors l'objet d'une analyse approfondie. Par exemple, pour un exposé portant sur les croisières, un candidat a eu l'idée de démarrer son exposé par un document d'accroche pertinent et bien exposé, ce qui lui a permis de poser d'emblée les grands axes de réflexion. La description, plan par plan, d'une vue aérienne oblique d'un paquebot entrant dans la lagune de Venise a permis au candidat : d'abord, de montrer l'importance du patrimoine (visible au premier plan) dans la création des parcours touristiques de croisières en Méditerranée ; ensuite, de mettre en évidence, à partir de l'analyse de la taille du paquebot apparaissant derrière les monuments, la massification de cette forme de tourisme (chaque paquebot accueille plusieurs milliers de

personnes, passagers comme membres d'équipage) ; et, enfin d'envisager les transformations que ce tourisme implique sur les infrastructures portuaires (à l'arrière-plan) qui doivent pouvoir les accueillir. Le décalage saisissant que met en scène ce cliché entre le patrimoine vénitien qui apparaît bien fragile face aux immenses paquebots est également un moyen de sensibiliser les élèves aux conséquences paysagères et environnementales de cette forme de tourisme.

Là encore, le choix de ces documents doit être cohérent avec le niveau choisi et la ou les notions centrales à faire comprendre aux élèves. Certains documents sélectionnés par les candidat(e)s sont parfois d'une lecture trop complexe pour un(e) collégien(ne) ou un(e) lycéen(ne). Il s'agit donc d'identifier la complexité d'un document, de veiller à ce qu'il soit adapté ou bien d'être en mesure de l'expliquer clairement (en reconstituer la construction, avoir un regard critique sur la source, expliquer des indicateurs ou une légende...). Ce corpus documentaire peut s'apparenter à une étude de cas, permettant de mener une démarche inductive et d'ouvrir sur le cours du chapitre choisi. Mais il peut aussi constituer, dans une forme plus restreinte (c'est-à-dire moins de documents d'appui), le développement d'un exemple de cours.

Enfin, l'adaptation peut aboutir à une nouvelle **production graphique** mais cela n'est pas une obligation. S'il est nécessaire de produire une réalisation graphique au cours de l'exposé, celle-ci n'est plus un passage obligatoire de cette partie de l'épreuve : les candidat(e)s peuvent réutiliser une production graphique produite pour la partie scientifique par exemple ou bien s'en tenir à l'analyse de leur document pivot, articulée à la réflexion sur la transmission de la ou des notions de géographie étudiée. La réalisation graphique n'est pas non plus à restreindre aux croquis de synthèse : un graphique, un schéma, une coupe ou un croquis de paysage sont aussi des propositions possibles. Le plus important reste que si une production graphique est proposée, elle doit avoir été pensée, et non effectuée à la dernière minute. Elle doit respecter les normes académiques rappelées plus haut dans ce rapport pour ce qui est des productions graphiques.

Exemple de proposition d'adaptation pédagogique

Une candidate, ayant traité de « L'Himalaya indien » dans la partie pédagogique, a proposé lors de la partie pédagogique d'aborder la question du tourisme dans l'Himalaya en classe de Première STHR (sciences et technologies de l'Hôtellerie et de la Restauration). Le jury a apprécié une proposition originale qui s'est affranchi du cadre parfois quelque peu formel de l'exercice et a révélé une capacité de réflexion personnelle sur les conditions d'une transposition réussie. La candidate, à la différence de beaucoup, n'a pas repris le simple cadre du programme et des compétences mais s'est posée de vraies questions liées aux conditions de l'enseignement.

L'adaptation au programme a été parfaitement ciblée. La candidate est parvenue à mettre en tension le sujet traité avec un programme d'enseignement particulièrement adapté. Elle a su poser un questionnement géographique adapté aux élèves de la série concernée et présenté un véritable projet d'enseignement. Elle a, avec pertinence, proposé de structurer son questionnement sur les acteurs du tourisme en Himalaya et leurs pratiques spatiales. Elle s'est appuyée sur des questions simples et pertinentes qui permettraient aux élèves de saisir la complexité de la mise en tourisme de cet espace : tensions entre mise en tourisme et enjeux sociaux et environnementaux, tensions entre développement local et mondialisation. Pour cela, elle a proposé sur un questionnement simple et adapté (où ? pourquoi là ? comment ? qui est concerné ? quels impacts pour les espaces et pour

les hommes ?). La candidate a enfin transposé la production graphique proposée dans son exposé en l'adaptant intelligemment à son projet d'enseignement.

L'entretien

La dernière partie de l'épreuve, à savoir l'entretien avec le jury, ne doit pas être négligée par les candidat(e)s, ne serait-ce que parce qu'elle joue un rôle crucial dans l'évaluation de la prestation des candidat(e)s

L'entretien est en effet un temps fondamental de l'épreuve, qui invite les candidat(e)s à préciser, nuancer voire corriger leur propos, à préciser le sens des termes utilisés, à éclairer certains passages restés trop allusifs ou obscurs dans leur exposé ou bien encore à approfondir tel ou tel point qu'elles ou ils n'auraient pas développé pendant leur exposé. Il n'a donc pas pour but de trouver à tout prix des lacunes les candidat(e)s, mais au contraire de leur permettre de combler celles qui sont apparues au moment de l'exposé. L'entretien vise ainsi à évaluer l'aptitude des candidat(e)s à développer un raisonnement géographique, à tester leurs connaissances sur les deux questions au programme non concernées par le sujet traité et enfin à mesurer leur capacité à se projeter dans leur futur métier d'enseignant(e).

L'entretien permet aussi au jury de faire la part des choses entre l'éventuelle aisance rhétorique de certain(e)s candidat(e)s et la maîtrise réelle de questionnements géographiques par ces dernier(e)s. L'attitude des candidat(e)s pendant l'entretien, comme d'ailleurs tout au long de l'épreuve, doit donc être une attitude d'ouverture, constructive plus que défensive. Le jury attend des candidat(e)s une certaine réactivité et un véritable effort pour répondre de façon argumentée aux questions posées.

Extrait du Rapport 2015. UN EXEMPLE DE TRES BONNE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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 (tournée 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 complèterait 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.

MSP Histoire³²

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, se contenter d'un ou deux manuels ne suffit pas et les candidats qui ont peur « des gros ouvrages » doivent se poser des questions sur leurs motivations en tant qu'historiens. Pour connaître l'histoire, il faut lire et cet horizon reste indépassable. 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. Une historiographie non mobilisée et très peu de recours aux ouvrages spécialisés conduit à la récitation de tout ou partie de manuels, quelquefois sans rapport avec le sujet proposé. Le jury rappelle au candidat la nécessité de présenter des bibliographies classées, bien présentées et éventuellement commentées.

Les transparents sont aussi à disposition en salle de préparation pour enrichir les prestations ce qui suppose la maîtrise de l'emploi du rétro projecteur. La présentation de la bibliographie doit respecter les règles universitaires en vigueur. Les qualités de clarté de l'expression et de la présentation ont été valorisées. Il faut en outre savoir utiliser le tableau.

Remarques générales

Le jury se réjouit tout d'abord de l'assez bon niveau général des candidats de l'oral 2017, aussi les remarques qui suivent sur les défauts des présentations doivent-elles être prises pour ce qu'elles sont : une suite de conseils partant des défauts reconnus pour permettre aux futurs candidats d'améliorer leurs prestations.

L'épreuve fut généralement abordée avec sérieux et tenue. Les enjeux en ont été bien perçus par les candidats, ce qui est fort appréciable. La plupart n'ont pas lu leurs notes et ont fait un effort de pédagogie mais dans un certain nombre de prestations le candidat n'est malheureusement pas parvenu à se détacher de ses notes, or, un ton monocorde ne donne pas de rythme à l'exposé.

Le temps fut généralement correctement réparti entre la leçon à proprement parler et l'adaptation à une classe donnée. Il est arrivé toutefois assez fréquemment que les candidats ne consacrent que 5-6 minutes à la partie didactique. Beaucoup n'ont pas utilisé non plus tout leur temps, s'arrêtant à 26 ou 27 mn. Les minutes supplémentaires auraient pourtant été bien utiles, soit pour approfondir la seconde partie (la partie didactique), soit pour aborder plus tranquillement la première, avec un débit de parole modéré.

Il est requis des candidats un niveau de langue soutenu, aussi fallait-il éviter des éléments

³² Rapport de synthèse rédigé par le vice-président du concours, Pascal Briost, à partir des analyses communiquées par les 8 commissions de l'oral.

de langage qui ponctuaient le discours de manière récurrente et inadaptée (en fait, notamment, évidemment...). Le jury a dû déplorer également la prégnance préoccupante du futur historique, qui reflète souvent une démarche téléologique. Rappelons que celui-ci doit être totalement proscrit.

Attitude des candidats, pratiques pédagogiques.

S'il est normal que les candidats soient contractés et s'ils n'en ont pas été vraiment pénalisés, nous n'en conseillons pas moins à ceux des prochaines sessions d'essayer de bien contrôler leur inquiétude : éviter de jouer avec un stylo tout en parlant ; éviter de parler trop vite ; s'installer plus rapidement sans passer plusieurs minutes à organiser ses papiers sur le bureau ; prendre le temps d'écouter les mots de bienvenue et de présentation de la commission. Nous mettons particulièrement en garde les candidats (surtout les femmes) contre l'usage de l'onomatopée « hop » (jusqu'à cinq-six dans une même leçon) à chaque fois qu'un document est manipulé. « Mince » en cas d'hésitation ou de non-réponse à une question est à bannir du vocabulaire.

Attention également au décalage de comportement assez fréquent entre le temps de l'exposé et le temps de la discussion avec le jury. Si les candidats montrent une certaine aisance dans le premier temps, ils se décomposent souvent ensuite, ne répondent que très timidement aux questions qui leur sont posées, cessent d'articuler et avalent leurs mots. Nous leur rappelons que les questions ne les pénalisent pas. Elles leur rajoutent des points s'ils répondent bien mais ne leur en enlèvent pas vraiment s'ils répondent mal. Elles servent à corroborer l'impression laissée au jury par l'exposé et sont à prendre comme un bonus. Les candidats doivent savoir que la délibération sur leur notation se fait sur un ensemble d'arguments échangés par les membres du jury essayant toujours de comprendre la démarche et les références données par les candidats. Faut-il rappeler qu'il n'y a pas de reprise mais une discussion, c'est-à-dire un échange dont la finalité est d'aider le/la candidat(e) à améliorer, à corriger sa leçon ou son exposé pédagogique. Cette discussion ne vise pas tant à obtenir des candidats des connaissances pointues qu'à mettre en évidence les qualités de réflexion, la réactivité, la capacité à connecter dans l'improvisation les divers champs de leurs connaissances. Ce n'est qu'au bout de l'heure que l'épreuve est terminée et non au bout de 30 minutes comme trop de candidats semblent le penser.

Les candidats doivent mieux se préparer à cet entretien, apprendre à être réactifs et à mobiliser rapidement leurs connaissances. Qu'ils ne s'inquiètent pas s'ils ne peuvent répondre à une question ponctuelle (sauf quand il s'agit de culture générale) ; nous cherchons plutôt à les faire réfléchir, ce qui suppose en amont une bonne mémorisation des connaissances et une vision d'ensemble des questions mises au concours dans les différentes périodes.

Le tableau est peu utilisé et le plan sur transparent parfois retiré très vite du rétroprojecteur sans y être replacé ensuite, ce qui ne permet pas au jury de suivre aisément la leçon. Que les candidats veillent à ne pas se placer devant le rétroprojecteur pendant qu'ils l'utilisent. L'usage du rétroprojecteur n'est en effet pas toujours bien maîtrisé. Il faut comprendre que deux personnes sur trois dans une commission ne connaissent pas les documents sur transparents, et sont véritablement dans la situation d'élèves désireux de s'informer. Même avec la meilleure volonté du monde, ils ne peuvent

pas lire un texte si le rétroprojecteur n'est pas au point, si la feuille est coincée dans un coin ou si le candidat se place devant l'écran. Trop rares sont les candidats qui profitent du fait que le document est projeté sur un tableau, et qu'ils peuvent y entourer ou souligner du texte, dessiner des flèches sur des cartes, ou dégager la structure d'un tableau à partir de sa projection.

Bibliographie.

Le jury note dans la fabrication des bibliographies des défauts récurrents. Bien des candidats ignorent le B. A. BA : titres d'ouvrages et de revues soulignés ; titres d'articles entre guillemets ; classement minimum par ordre alphabétique des noms d'auteurs. Les notices sont souvent incomplètes, notamment pour les articles : le plus souvent, seul le titre de la revue est indiqué, mais ni l'année, ni le numéro, ni la pagination.

Le classement n'est pas du tout satisfaisant. Rappelons l'ordre académique attendu : 1) Sources ; 2) Instruments de travail ; 3) Autres travaux. A propos de ces derniers, les candidats se souviennent bien qu'il faut aller du général au particulier. Ceci ne signifie pas que le classement que tous ont appris (ouvrages généraux ou manuels d'une part, ouvrages spécialisés d'autre part) soit pertinent. Ouvrages spécialisés en quoi ? Une bibliographie classée, même courte, doit être THÉMATIQUE. Il est inutile et inintéressant de classer les articles à part : ceux-ci doivent apparaître dans la rubrique thématique adéquate.

D'après les statistiques réalisées au cours de l'oral, beaucoup de candidats n'utilisent que les manuels. Toutefois l'on devine que souvent, ces manuels sont mal connus, n'ont été que partiellement appris, voire ont été découverts pour les besoins de l'épreuve. Il est indispensable que les candidats en lisent un par question au programme dans l'année, du début jusqu'à la fin, prennent des notes dessus, le fichent et l'apprennent.

Des outils de travail indispensables sont ignorés, notamment en histoire contemporaine. Nous n'avons vu que très rarement mentionné le *Dictionnaire de l'Empire ottoman* dont certaines entrées correspondent pourtant directement aux sujets donnés et fournissent des trames bien utiles. De même, peu de candidats se sont servis des articles de *l'Encyclopédie de l'islam* que le jury avait spécialement sélectionnés en fonction des sujets qu'il avait donnés. Ces articles auraient très utiles, notamment pour les biographies.

Pour certains sujets, par exemple en histoire moderne, la méconnaissance d'articles spécifiques présents en bibliothèque est rédhibitoire pour un traitement efficace de la leçon. Il faut donc travailler particulièrement la reconnaissance de la bibliographie, trop d'étudiants se contentent d'un regard bref (1/4 d'heure seulement) lors de l'accès qui leur est donné la veille de leur passage. Il faut, à ce titre, impérativement revoir les méthodes de préparation des oraux. La bibliothèque est riche de ressources qu'il faut explorer. On doit apprendre à varier les ouvrages (manuels - qu'il faut diversifier -, monographies, articles, revues, illustrations, documents-sources...). Il faut gagner et agilité dans l'utilisation des livres, des tables des matières ou des index, il est important que les candidats aient manipulé les ouvrages avant l'épreuve. Peut-être faudrait-il suggérer que dans chaque bibliothèque universitaire quand cela est possible, on dédie un espace aux préparatoires des concours.

Les bonnes leçons sont celles de candidats qui ont une bonne culture et de bons réflexes bibliographiques. La bibliothèque du Capes est riche mais nécessite de connaître les grandes collections.

Introductions et problématiques des leçons.

Beaucoup de candidats peinent à entrer dans le vif du sujet.

Ils se croient obligés d'en définir chaque terme, sans se demander si c'est vraiment utile et en oubliant souvent l'essentiel : quel est l'intérêt de ce sujet ? Quelle thématique recouvre-t-il ? Quelle relation peut-on établir entre les différents termes du sujet ? La définition des termes du sujet est loin d'être systématique, ce qui entraîne certains candidats à mal délimiter leur sujet. Il faut présenter le sujet, la chronologie, la géographie... le contexte, les sources, l'historiographie, une problématique et un plan

La réflexion préalable à la visite de la bibliothèque ne semble pas efficace et certaines leçons montrent bien que ce temps n'a pas été bien utilisé pour délimiter et penser le sujet

Les problématiques sont toujours présentées sous forme interrogative, même quand une affirmation simple, une hypothèse en somme, suffirait. Ceci aboutit à une faute de syntaxe récurrente. En parlant, les candidats introduisent souvent leur problématique par « Nous allons nous demander » mais, au lieu de poser la question au style indirect, ils le font au style direct. Ils disent par exemple « Nous allons nous demander comment l'œuvre de Francis Bacon tente-t-elle de faire émerger une communauté savante rationnelle ? » au lieu de dire : « Nous allons nous demander comment l'œuvre de Francis Bacon tente de faire émerger une communauté savante rationnelle ».

Le jury insiste sur le fait que la principale difficulté des candidats concerne l'absence de problématisation des sujets posés. De fait, beaucoup multiplient les « fiches » dans le cadre de plans à tiroirs avec une impression de copier-coller tirés de manuels (principalement la collection Atlande), ce qui témoigne aussi de la difficulté des candidats à aller chercher d'autres ouvrages ouvrant à une réflexion accrue permettant une problématisation plus efficace. Il est notable que les candidats ont du mal à lier leurs sujets aux problématiques générales des questions étudiées. Par conséquent les plans sont trop souvent descriptifs, peu dynamiques, et ne proposent pas de démonstration claire répondant à une problématique. La mise en perspective des sujets est trop souvent absente.

Les problématiques sont souvent interminables, amphigouriques, et commencent invariablement par « en quoi » ou « dans quelle mesure ». Les candidats devraient se poser des questions simples : où ? Qui ? Pourquoi ?

Usage des documents.

Deux cas opposés se relèvent fréquemment : 1°/ l'absence complète de documents sur transparent ; 2°/ la surabondance de documents sur transparent, jusqu'à six ou sept. Dans le premier cas, rappeler aux candidats que les transparents ont été élaborés par le jury en fonction des sujets qu'il a choisis et qu'il y a toujours au moins un transparent

portant directement sur la thématique de la leçon. Dans le deuxième cas, on insiste sur l'impossibilité de commenter correctement six ou sept documents en une leçon d'une demi-heure. Beaucoup de candidats, c'est évident, ne lisent même pas dans leur intégralité les documents qu'ils proposent et ne les montrent qu'à titre d'illustration. Ces documents ne sont que rarement contextualisés ou analysés. Le paratexte est tout bonnement ignoré : les références des documents, les notes ajoutées par le jury, les titres que celui-ci a donnés à chaque transparent sont rarement lus. Quand il y a plusieurs documents sur un même transparent, les candidats ne se demandent pas pourquoi. Comment se complètent-ils ? Comment se nuancent-ils l'un l'autre ? Quelles images différentes donnent-ils d'un même personnage ou d'un même événement ? Bien rares sont les candidats qui ont ce type de questionnement.

Ce défaut récurrent d'analyse amène certains candidats à montrer des textes au jury, telles des images, au lieu de les présenter puis de lire et de commenter brièvement les passages qui les intéressent.

Tout ceci révèle de graves lacunes méthodologiques. Quelques candidats ne savent toujours pas faire la différence entre une source primaire et une source secondaire. Une majorité ne sait pas ce qu'est la nature d'un document.

Nous donnerons l'exemple d'une candidate qui propose d'étudier tel document d'histoire médiévale en classe de 5^e. Elle élabore tout un questionnement, en commençant par demander aux élèves quelle est la nature du document et qui est l'auteur. Bon réflexe, avons-nous pensé. C'est pourtant dans la dernière question seulement qu'elle interroge enfin sa classe potentielle sur la différence entre l'idéal de bon gouvernement islamique fixé par l'auteur du texte et la réalité. Pour elle, la nature du document, c'est qu'il est un texte, le constat de son caractère normatif n'étant que l'aboutissement de la leçon. Les candidats doivent comprendre que déterminer la nature d'un document, c'est déjà commencer son analyse et qu'on ne peut s'en tenir au support : « ce document est un texte » ; « ce document est une photo » ; ce « document est un tableau ».

Pour que les futurs candidats puissent mieux comprendre le type de documents qui sont disponibles sur transparents, le jury de contemporaine a résolu d'en communiquer trois, que voici. Ils viennent en appui de l'excellente leçon « Journalistes et écrivains en Egypte (1876-1980) » qui est présentée plus bas, page 93.

Document 1 : Mémoires d'un intellectuel égyptien, Taha Hussein (1889-1973)

Le jeune homme continuait à étouffer à el Azhar, plongé dans un genre de vie qu'il n'aimait pas, éloigné de tout ce qu'il désirait d'un cœur si ardent. L'année scolaire était à peine commencée, après son retour au Caire, qu'il en souhaitait la fin, en pestant contre la lenteur des heures. Dieu seul sait à quel point il était joyeux et content lorsque les approches de l'été s'annonçaient [...].

L'arrivée de l'été lui communiquait donc une vive gaieté, parce qu'elle annonçait la venue des vacances, le retour à la campagne, loin d'el Azhar et des azharistes. Mais il n'aimait pas les vacances pour cette unique raison ; ce n'était pas non plus la seule joie de revoir les siens ou de jouir de plaisirs interdits au Caire. Il adorait les vacances pour tout cela sans doute, mais aussi pour une autre raison, qui avait à ses yeux bien plus d'importance et dont l'influence était

éminemment féconde, c'est qu'elles étaient plus profitables à son intelligence et à son cœur que toute l'année scolaire.

Pendant les vacances il avait le loisir de réfléchir – et Dieu sait combien il réfléchissait –, il pouvait s'isoler avec ses frères pour lire – il ne s'en privait pas – et ses lectures étaient aussi variées qu'instructives.

Les jeunes de la famille revenaient de leurs collèges et de leurs écoles, leurs bagages pleins de ces volumes qui ne sont pas des ouvrages qu'on étudie d'un bout à l'autre et qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de lire durant l'année. Ces livres étaient sérieux ou frivoles, des textes originaux ou des traductions, d'auteurs anciens ou modernes.

Les jeunes gens ne passaient pas leur temps à batifoler ou à flâner, mais ils s'adonnaient à la lecture, y consacrant toutes leurs journées et une bonne partie de leurs nuits. Le père les aimait ainsi et les en félicitait. Il lui était toutefois désagréable – et il les en blâmait un peu – de les voir se plonger dans les contes populaires, comme les Mille et une Nuits, les romans de 'Antar ou de Saïf fils de Zou-Yazan.

Mais ils se précipitaient sur ces livres, que la famille fût contente ou non. Ils y prenaient un agrément double de celui qu'ils retiraient de leurs manuels scolaires. Ils dévoraient des traductions du français de Fathi Zaghoul³³, celles de la littérature anglaise par Siba'i³⁴, les articles de Djordji Zeidan³⁵ dans la revue El Hilal, ses romans, ses ouvrages d'histoire littéraire ou d'histoire de la civilisation, les articles de Yakoub Sarrouf³⁶ dans la revue El Mouktataf, ainsi que ceux de cheikh Rachid Rida³⁷ dans la revue El Manar. Ils parcoururent ainsi pendant les vacances les livres de Kasim Amin³⁸ et de nombreux ouvrages du cheikh Mohammad Abdo. Ils lisaient ces romans innombrables, traduits pour l'amusement du lecteur, fascinés qu'ils étaient par des descriptions d'une vie nouvelle pour eux, différentes de ce qu'ils connaissaient de leur genre d'existence dans leurs campagnes et dans leurs villes. Toutes ces expériences les poussaient encore à lire davantage [...].

Taha Hussein, *Le livre des jours* (autobiographie de l'auteur), Paris, Gallimard, 1947.

³³ Frère de Saad Zaghoul, avocat, traducteur, notamment de Gustave Le Bon et de *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* d'Edmond Demolins (1863-1914).

³⁴ Ecrivain contemporain, traducteur d'œuvres de Carlyle, Spencer, Edison.

³⁵ Un des écrivains contemporains les plus populaires par ses ouvrages d'histoire, ses traductions, ses romans (1861-1914).

³⁶ Auteur d'origine libanaise (1852-1927).

³⁷ Réformateur religieux, disciple de Mohammad Abdo (1865-1935).

³⁸ Le promoteur de l'émancipation de la femme (1865-1908).

Document 2 : Huda Shaarawi (1879-1947) et le féminisme



Nabawiya Musa, Huda Shaarawi et Saiza Nabarawi à la gare du Caire au retour d'une conférence de l'Alliance internationale des Femmes, 1923 (source : <http://www.giepra.com.ar/1087/feminismo-musulman-huda-shaarawi.html>).



Manifestation au Caire en 1919 (source : Wikipedia)

Document 3 Muhammad Rashid Rida (1865-1935)



Source Wikipedia



L'Europe a inspiré une telle terreur aux peuples et aux gouvernements musulmans qu'elle a réussi à les amener à craindre et à redouter ce qu'elle-même redoute chez eux, à leur faire désirer ce qu'elle-même désire et que beaucoup de Musulmans, ayant toujours vécu dans ces idées sans que nul ne vînt leur montrer la vérité, en sont arrivés à trouver beau ou laid tout ce que, dans sa convoitise, elle leur présente comme tel. Ces dispositions d'esprit devaient aider les Européens, dans certains pays, à dépouiller de leur indépendance ces dupes terrorisées, et, dans d'autres, comme l'Égypte ou l'Empire ottoman, à assujettir les gouvernements locaux [...]. Nul n'ignorait cependant les vérités que nous venons d'énoncer. Le chaykh al-Islam Husni Effendi nous dit même un jour : « A l'égard des Européens, nous avons une règle qui ne nous trompe jamais : tout ce qu'ils nous conseillent de faire est pour nous un désastre, tout ce dont, au contraire, ils cherchent à nous détourner nous est éminemment utile ». Cette situation était la conséquence de la lâcheté ou du manque de convictions dont nos chefs firent preuve. Cette lâcheté n'a été qu'un égarement passager, qui vient de se dissiper chez les Turcs d'Anatolie : ils se sentent aujourd'hui plus forts et plus puissants, après avoir été cependant battus dans la guerre mondiale et dépouillés d'immenses territoires, comme ils ne l'avaient jamais été au cours des deux derniers siècles, où l'Empire était allé sans cesse en s'émiettant et où l'influence de l'étranger, en pleine capitale, était plus forte que celle du Calife et du Sultan.

Texte extrait de *Le califat dans la doctrine de Rashid Rida*, traduction annotée par Henri Laoust d'*al-Khilâfa au al-Imâma al-'uzmâ* (le Califat ou l'Imâma suprême), Paris, A. Maisonneuve, 1986 (le traité a été écrit en 1922 au lendemain de la proclamation par la Grande Assemblée Nationale d'un Califat spirituel).

Connaissances.

Nous livrons ici un bilan par période. Permettons-nous cependant une remarque générale pour commencer : que les candidats n'écorchent pas les noms et mots, spécialement les noms et mots étrangers. Ils ne sont bien sûr tenus ni d'être polyglottes ni de parler les langues étrangères avec un accent parfait. Un minimum de respect est tout de même attendu : ainsi une candidate passe-t-elle toute sa leçon d'histoire moderne à appeler Brunelleschi « Brunicelli » et à écrire de travers son nom au tableau lors de la discussion avec le jury. Une autre ne cesse de parler de Buffone, voire Bouffone, même lorsque les trois membres du jury à tour de rôle, dans la discussion, s'efforcent de bien parler de... Buffon, à la française. Moins grave, en histoire médiévale ou en histoire contemporaine, beaucoup d'étudiants parlent des madrasas en prononçant le s final (les « madrasasse » entend-on souvent. Ce n'est pourtant que la marque du pluriel français, lequel ne se prononce pas).

Seconde remarque d'importance : Il est encore très fréquent sur les différents sujets présentés aux candidats, cela quelle que soit la période, que l'analyse de l'intitulé soit incomplète voire fautive. Par exemple dans un sujet comme "le nationalisme arabe" certains candidats oublient de définir le mot "arabe" ce qui conduit à une leçon



caricaturale. En outre, il faut éviter des problématiques artificielles qui ont tendance à s'annoncer par des expressions pré-construites comme "En quoi...", "dans quelle mesure...". Pourtant, l'analyse du sujet est un moment essentiel de la réflexion que les candidats ne devraient pas sacrifier, même si le sujet qu'ils viennent de tirer peut les étonner, les surprendre, voire les inquiéter. Une masse de connaissances fraîchement collectées ne trompe pas le jury lors de la discussion. Il est en effet, nécessaire de se présenter à l'oral avec une culture assez approfondie des questions mises au concours. Ainsi tel candidat a pu manquer sa leçon faute d'avoir pris le livre de référence sur la question, pourtant disponible en bibliothèque.

Sur la question d'histoire médiévale, les candidats ont montré, pour la plupart d'entre eux, une bonne maîtrise des connaissances de base, probablement du fait d'une préparation bien rodée depuis trois années. Certains ont toutefois une certaine tendance à essentialiser la civilisation islamique en effaçant les évolutions et la chronologie et en identifiant la civilisation islamique avec la religion musulmane. Des points précis sont mal maîtrisés, par exemple sur l'origine des Seldjoukides ou encore des Mamelouks (les origines turques sont trop souvent confondues avec une origine anatolienne). Nous avons aussi été surpris du manque de culture générale sur des sujets annexes au programme ; l'ignorance totale, par exemple, de l'histoire des croisades et des relations avec les Etats latins d'Orient pose problème pour la compréhension de l'évolution politique des différents Etats du Proche Orient.

Voici un exemple de plan correct à propos du sujet « les capitales fatimides ».

Il évite le piège du catalogue chronologique.

Il s'attache dans une première partie aux fondations successives, qui montrent la volonté d'expansion territoriale du pouvoir fatimide, décrit ensuite les topographies urbaines qui en font la spécificité, et dans une dernière partie le rôle spirituel et les instruments de diffusion du chiisme ismaélien.

En histoire moderne, beaucoup de candidats peinent à lire et à définir les sujets, pourtant construits autour de mots simples, et font des confusions surprenantes entre les termes (recevoir/diffuser, air/astronomie). Il est par ailleurs indispensable de commencer la réflexion par une problématique claire et opératoire. Les phrases à questionnement multiple sont donc à proscrire, de même que les formulations amphigouriques, ou trop lisses. Une problématique doit ressortir d'une analyse des termes et faire apparaître un questionnement qui va structurer la démonstration. Un mauvais oral commence le plus souvent par une mauvaise problématique. Plus que l'accumulation des connaissances ou des allusions, voire des anecdotes décontextualisées, il faut avoir le souci de construire un raisonnement.

Ceci suppose que les grands enjeux historiographiques soient connus. On a pu être surpris de l'ignorance des débats autour de la révolution scientifique et technique, de la révolution militaire, de la réception de l'innovation, ou du public des sciences et des techniques.

L'on ne peut exiger des candidats des connaissances trop pointues, dans le domaine scientifique par exemple ou dans le domaine des techniques ; la question au concours n'est pas internaliste et l'on ne peut exiger des candidats par exemple des

connaissances de détail sur chacune des techniques que l'on pourrait identifier (techniques comptables, techniques agricoles, techniques militaires, techniques corporelles etc.). En effet, le nombre d'heures de cours dévolu à une préparation des concours à l'université et à l'ESPE ne permet pas de procéder à un examen exhaustif de chaque technique et de chaque science. L'approche thématique générale privilégiée généralement dans les enseignements universitaires est bien la bonne. Toutefois pendant les quatre heures de préparation de la leçon, le candidat doit envisager avec la bibliographie qu'il a à sa disposition, des questions précises sur son thème d'exposé.

Dans le domaine des sciences, le jury attend un minimum de compréhension des phénomènes décrits quand ils relèvent des programmes du secondaire, on n'ose pas dire de la culture générale, et qu'ils représentent de fait un enjeu culturel, telles la gravitation expliquée par Newton ou les expériences de Lavoisier. Mobiliser des connaissances en géographie pour expliquer des systèmes de projection, ou la direction des voyages de découverte, ou encore le calcul des positions géographiques, aurait pu donner du sens à des exposés qui en manquaient singulièrement. Le contrepoint de ces lacunes est une ignorance relative des sociétés, de leur fonctionnement (culture des élites/ culture populaire, sciences et applications quotidiennes ...). Il faut notamment avoir des idées à peu près claires autour des notions historiques comme « Renaissance », « Humanisme », « Lumières », « techniques », « sciences », « technologie », « innovation », « révolution »... En résumé, il paraît essentiel de toujours inscrire les sciences et les techniques dans les sociétés de leur temps : ceci a souvent manqué alors que c'était l'objectif de la question au programme.

L'association entre les sciences et les techniques est trop rarement faite, ce qui démontre une compréhension *a minima* des enjeux posés par la question du concours. Un autre terme, celui de société, est aussi trop peu associé aux deux autres ; or, les sciences et les techniques appartiennent aux sociétés de leur temps donc sont contingentes. Un savant ou un technicien également.

Les sujets de biographie sont par ailleurs trop peu maîtrisés. Il ne s'agit pas d'héroïser un personnage, mais de le replacer dans son époque, dans son inscription sociale, et face aux connaissances des contemporains.

En histoire contemporaine, les leçons commencent trop souvent par des commentaires de l'actualité qui n'ont strictement aucun intérêt et sont sans rapport avec la question à traiter. La géopolitique de café du commerce est à bannir ! En cas de sujet thématique sur tout l'espace et toute la période au programme, donc comportant les mots « tel thème au Moyen-Orient de 1876 à 1980 », les candidats se croient obligés de nous redonner la définition de « Moyen-Orient », d'évoquer Alfred Mahan et de dire à quoi correspondent les dates de 1876 et 1880. Ils ne se préoccupent nullement de l'essentiel : dire pourquoi leur sujet est intéressant, expliquer en quoi il est une entrée pour comprendre le Moyen-Orient contemporain, établir une chronologie.

Comme en histoire moderne, les biographies sont généralement mal retracées et décontextualisées. Les lacunes sont surtout béantes en histoire politique : les étudiants ne savent pas ce qu'est un Etat, ignorent ce qu'est un régime politique, confondent mandats et protectorats, n'ont aucune idée de notions comme « impérialisme », « capitalisme » ou « socialisme ». Les mouvements de lutte armée des années 1960 (guérilla des Kurdes d'Irak, fronts de libération d'Arabie du Sud et même fedayin

palestiniens) sont incroyablement ignorés. Les candidats n'ont aucune connaissance des partis politiques, des formes de mobilisation ou des gauches au Moyen-Orient. Les relations internationales sont tout bonnement ignorées : ce n'est pas parce qu'elles ne sont pas le cœur de la question au programme qu'il faut en faire abstraction. Ceci dénote une inquiétante incompréhension des liens entre les relations internationales et les sociétés du Moyen-Orient. Comment traiter notamment de n'importe quel sujet d'histoire politique entre 1945 et 1980 en ignorant tout de la Guerre froide ou des politiques américaine et soviétique dans la région ?

L'on invite en outre les candidats à sortir des paradigmes non maîtrisés de « modernité » et de « modernisation », et à cesser de parler de « l'homme malade » à chaque sujet touchant à l'Empire ottoman. S'ils le font, qu'ils rendent au moins la formule à son juste propriétaire, Nicolas I^{er}, non Nicolas II de Russie.

Une des commissions a été très heureuse d'entendre **une excellente prestation en histoire contemporaine** sur le sujet : « Journalistes et écrivains en Egypte (1876-1980) », qui a obtenu la note maximale. La candidate avait, il est vrai, lu des romans de Taha Hussein et de Naguib Mahfouz. Mais c'est surtout sa capacité à problématiser son sujet qui a été valorisée. Elle s'est bien gardée de dresser un catalogue de figures de journalistes et d'écrivains comme on aurait pu le craindre, mais elle s'est demandée comment journalistes et écrivains ont été à la fois sujets et acteurs des transformations politiques, sociétales et culturelles de l'Egypte dans la période couverte par le programme. Chacune des parties de son plan tournait autour d'une question centrale. La candidate a profité de sa première partie pour poser les cadres chronologiques de la succession des régimes politiques égyptiens, mais vus à travers le degré de liberté que le pouvoir pouvait accorder aux journalistes et écrivains. Elle ainsi évoqué les limites de la liberté de la presse sous les khédives (A) la structuration d'un champ littéraire engagé dans l'entre-deux guerres (B), puis la mise en place d'une corporation des professions littéraires dans le régime nassérien (C).

La seconde partie s'interrogeait le degré de cohésion de cette « communauté intellectuelle ». Elle soulignait la diversité des formations et origines, aussi bien nationales que confessionnelles (A), la variété des engagements politiques et la profondeur des clivages (B) et l'émergence d'une parole féminine dans l'espace public (C). La troisième partie insistait sur la vocation prométhéenne de cette intelligentsia, dans une société en grande partie analphabète. Elle identifiait trois missions assignées aux journalistes et écrivains, quelles que soient leurs options politiques ou leurs obédiences religieuses : changer la langue arabe (A), éduquer la population (B) et forger une opinion publique (C). Bien qu'elle n'ait pas présenté de document maître, la transposition pédagogique a sans doute été l'une des mieux réussies que cette commission ait entendue. La candidate a habilement remis en question l'intitulé du programme des classes terminales en soulignant que le Moyen-Orient n'est pas seulement un foyer de conflits, mais qu'il a pu être aussi un foyer de culture. Partant de là, elle faisait le choix de proposer un enseignement pratique interdisciplinaire en classe de Troisième avec un-e collègue de Lettres à partir de récits d'enfance puisés dans les ouvrages de Taha Husayn et Naguib Mahfouz, autour d'une thématique : les sociétés coloniales dans la littérature et un questionnement centré sur la pertinence et l'utilisation des sources littéraires en histoire. Elle y posait la partie historique de la problématique en interrogeant ses futurs élèves

sur la manière dont l'évolution de la société égyptienne est mise en scène dans la littérature.

L'exposé, comme la transposition pédagogique, étaient nourris d'exemples précis et la candidate a utilisé, en les commentant, les documents³⁹ mis à sa disposition sur transparents, et en prenant soin d'en assurer la variété. La commission a ainsi pu entendre un extrait commenté de texte, où (59) Taha Hussein évoque ses lectures de jeunesse dans le deuxième volume du *Livre des jours* (1939) ; un fac-similé de revue, avec (15) Muhammad Rashid Rida et le lancement du *Manâr* ; enfin des photographies avec (37) Le début de la vie publique de Huda Shaarawi (1919-1923).

Partie pédagogique.

Malgré ce bel exemple de succès, la deuxième partie (*la partie pédagogique*) est rarement convaincante. Toutes les appellations y ont pourtant été mobilisées et témoignent du flottement qui entoure encore cette partie de l'épreuve dans l'esprit des candidats : « exploitation adaptée », « partie pédagogique », « partie didactique », « proposition pédagogique », « adaptation pédagogique », « application pédagogique », « partie plus pédagogique d'exploitation didactique », « retranscrire le sujet au niveau d'une classe », « exploitation pédagogique »...

Rappelons une nouvelle fois que cette partie pédagogique doit répondre à une question simple : sur un sujet donné, quel contenu, quelle formation, quelle réflexion l'enseignant souhaite-t-il transmettre à ses élèves ?

C'est une partie d'épreuve qui, bien que ramassée (10 minutes maximum) requiert de la réflexion. Elle n'est absolument pas une étape factice dans laquelle on est censé égrainer des éléments de langage. Il faut, au contraire, se placer dans la posture intellectuelle d'un enseignant qui, après avoir fait une recherche, se demande comment transmettre des connaissances, des capacités ou des compétences – encore faut-il que celles-ci ne soient pas trop vagues ou génériques. Cette partie ne doit pas être une fiction de situation de classe, mais elle fait partie intégrante de la préparation d'un cours. Située à la fin de cette préparation, elle se pose la question du pourquoi (quel sens donne-t-on à ce cours et quels objectifs lui assigne-t-on ?) et du comment (autour de quel exercice et de quel document peut-on organiser le cours ?)

Il ne suffit pas d'énoncer des règles ou de convoquer des dispositifs pédagogiques (groupes, activités dialoguées, tâches complexes, carte mentale...) pour montrer qu'on est capable de respecter les premières ou de mettre en place les seconds. Dans l'utilisation du document maître, il ne suffit pas de mentionner les questions : nature, auteur, date et contexte sans montrer en quoi et pourquoi les réponses à ces questions sont pertinentes. Les candidats perdent (ou gagnent...) du temps en présentant les chapitres des programmes (le thème, le chapitre, la leçon, la séquence...) et autres compétences ou « savoir faire » quand le jury attend une mise en œuvre efficace et concrète. Les documents sont souvent mal choisis car les problématiques scolaires sont inexistantes et

³⁹ Voir ces documents, plus haut, p. 87-91.

sont le plus souvent de simples questions appelant des réponses descriptives. De fait, les candidats ne savent souvent pas définir clairement les objectifs cognitifs et pédagogiques de leur présentation.

De plus, beaucoup sont incapables d'argumenter sur l'intérêt de leur proposition, voire de l'enseignement de la question posée.

Le jargon utilisé ne sert ni le candidat ni l'enseignement. Cela est d'autant plus marquant que la grande majorité des candidats ne font pas la différence entre des termes de **vocabulaire** et les **notions** ou **concepts**. Les repères chronologiques et spatiaux sont souvent absents des présentations. La lecture des images est également souvent mal maîtrisée. Elles donnent l'impression d'avoir été choisies simplement pour illustrer un propos. C'est le cas par exemple des portraits (photographies ou peintures) des personnages dont on parle, présentés sans porter aucune interrogation sur la manière dont les personnages sont représentés, habillés ou entourés.

La plupart du temps les candidats font référence au programme de cinquième en histoire médiévale, de quatrième ou, plus souvent, de seconde en histoire moderne, et de terminale en histoire contemporaine. On ne saurait le leur reprocher mais on apprécie l'originalité : un candidat propose par exemple de clore une leçon de quatrième sur les résonances des révolutions de 1789 et de 1848 en France et en Europe par un document sur la révolution jeune-turque de 1908 qui porte la devise « liberté, égalité, justice, fraternité », un ensemble de drapeaux soit rouge soit vert évocateur des trois couleurs du drapeau français et un portrait d'Abdülhamid II.

Les principales étapes de l'épreuve sont en général connues, du moins de nom. Mais on entend trop souvent réciter une litanie vide de sens, qui relève davantage de la pensée magique que d'une mise en ordre réfléchie des objectifs et des notions. Les candidats n'étant pas censés avoir enseigné, le jury ne cherche pas à discuter avec eux de la légitimité de telle ou telle pratique pédagogique. Il n'attend pas que soient mentionnés tel îlot ou telle recherche en salle informatique. L'invocation quasi rituelle de ces pratiques confine le plus souvent à la banalité et n'a aucun caractère réfléchi.

Ce qui est fondamental dans cette partie de l'épreuve, c'est que le candidat s'imagine préparer une leçon de collège ou de lycée. Il doit se poser les questions suivantes :

- Place de la leçon dans les programmes
- Place dans la séquence
- Ce qu'il veut transmettre
- Ses objectifs et la manière d'y parvenir

Il est essentiel de réfléchir aux notions que l'on veut transmettre puis d'opter pour un document pertinent, c'est-à-dire en rapport avec ces dernières. Les notions ne sont pas de simples définitions de mots, ni des connaissances (par exemple « mandat » ou « concession » sont des définitions, « impérialisme » ou « dépendance économique » des notions). Il faut impérativement établir la distinction entre notions, définitions et connaissances. Les notions sont des points nodaux de la construction d'une réflexion didactique qui rend intelligible la démarche poursuivie. Dès lors qu'elles sont connues, on peut poser une problématique de leçon.

On a l'impression que les documents maîtres sont sélectionnés trop rapidement, peut-être sur leur titre et sont souvent peu adaptés au traitement que les candidats envisagent devant le jury. Enfin, les candidats ont tendance à se réfugier vers des documents qui leur semblent correspondre au programme et s'articulent peu avec la leçon.

Le document-maître retenu ne peut être, comme c'est trop souvent le cas, une illustration de la problématique. Il doit être commenté de façon à dégager et mettre en œuvre les différents éléments attendus dans la leçon, dont la logique doit se révéler avec clarté. L'usage du document est trop souvent défaillant. Il faut impérativement prendre le temps de le présenter, et de le commenter un minimum et surtout ne pas vite passer à autre chose avant que le jury ait eu le temps de l'apercevoir. Il ne doit donc absolument pas être un prétexte mais une étape obligée de la leçon, laquelle doit mobiliser les compétences spécifiques de l'historien. Par exemple, si on utilise une image d'un cabinet de curiosité, il faut pouvoir expliquer son originalité en termes de classement, d'exposition, de public visé et préciser de quel type de culture il s'agit et pourquoi un tel lieu est important au regard d'un nouvel esprit scientifique et technique.

Encore faut-il que les candidats aient pris le temps, au cours des quatre heures de préparation, de lire et d'analyser le document-maître. Beaucoup d'entre eux ne font pas le travail qu'ils envisagent de donner à leurs futurs élèves.

Nous espérons que ces conseils nombreux permettront aux futurs candidats de présenter l'an prochain de beaux exposés savants, construits et illustrés avec toute l'énergie que requiert la performance d'un futur professeur.

Epreuve 2 « Analyse de situation professionnelle »⁴⁰

La **seconde épreuve d'oral** (« Epreuve d'analyse de situation professionnelle » ou ASP) est préparée en quatre heures (coefficient 2). Celle-ci demande aux candidats d'articuler une réflexion pédagogique, scientifique, civique et sociale à partir d'un dossier. Cette réflexion renvoie à la pratique enseignante de construction d'une situation d'enseignement⁴¹.

Le dossier proposé à l'étude se présente sous forme d'un portail présentant les documents et les situant afin d'aider à l'élaboration de l'exposé du candidat. Le dossier sous forme numérique (sur une clé usb) est remis au candidat ainsi qu'une version papier. Le candidat est invité à produire une analyse de la situation professionnelle dans ses différentes dimensions (pédagogique, scientifique, civique et sociale).

Rappel des attendus de l'épreuve⁴²

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 dimensions pédagogique, scientifique, civique et sociale pertinentes à mettre en place pour enseigner un chapitre particulier. En la préparant, les candidats sont confrontés aux documents et aux 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 pédagogique, une dimension scientifique, une dimension civique et sociale. Ils sont placés dans la situation de réflexion et de recherche que chaque enseignant met en œuvre avant de commencer à préparer un cours : quels sont les points essentiels du programme à relever et à interpréter ? quel document retenir pour l'étude de ce thème, quels croisements de documents sont possibles ? Quelle(s) démarche(s) le programme oblige-t-il ou la fiche EDUSCOL recommande-t-elle de suivre ? Quelles sont les tensions soulevées par l'objet historique ou géographique étudié ? Quelle(s) dimension(s) épistémologique(s) revêt cet objet d'étude ? Quels enjeux civiques et sociaux permettent d'être soulevés et étudiés avec des élèves sur cette question ?

Le candidat est évalué sur sa faculté à croiser les documents et les trois dimensions du dossier en vue de répondre à 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 et sociaux de la question. L'objectif n'est donc pas de faire une leçon mais de réfléchir aux choix que doit opérer l'enseignant.

⁴⁰ Pour le jury, par Grégoire Berche, Vincent Casanova, Véronique Chalcou, Marc Conesa, sous l'autorité de Jérôme Bocquet, vice-président.

⁴¹ Sur la définition et les attentes de l'épreuve, les candidats sont invités à relire les rapports du jury des sessions 2015 et 2016.

⁴² Le candidat est invité à relire le rapport du jury de la session 2016, pages 15-18.

Le dossier de documents est introduit par un titre qui se présente de manière suivante : « Enseigner... en classe... ». 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). Ce dossier comprend ainsi deux ensembles de documents qui seront étudiés durant les deux temps de l'exposé.

1. Le premier ensemble documentaire contient des documents directement liés à la séquence d'enseignement proposée : un extrait des programmes, la fiche EDUSCOL (document A), deux exemples de traitement prélevés dans deux manuels différents (documents B et C)⁴³.
2. Le deuxième ensemble contient des documents offrant au candidat de nouvelles ressources qui lui permettront de réaliser une mise au point sur l'objet historique ou géographique suggéré par la 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 (document D) et un texte de réflexion civique et morale (document E).

Le candidat doit donc présenter et exploiter ce corpus documentaire lors d'un exposé de 30 minutes qui comprend deux temps. Dans un premier temps – pour rappel, un tiers de l'exposé maximum – le candidat est invité à questionner de façon critique la situation d'enseignement en mobilisant l'ensemble des éléments du dossier et, de manière prioritaire mais non exclusive, les documents A, B et C.

Il est ainsi demandé au candidat de réfléchir à l'ensemble du dispositif pédagogique afin dégager puis de croiser les enjeux didactique, scientifique et civique de cette situation professionnelle. Pour cela, le candidat doit questionner, expliquer et critiquer, en utilisant la problématique épistémologique proposée par le document D, les choix effectués par les programmes, la fiche EDUSCOL et les manuels. Une présentation en introduction trop longue du dossier est en revanche inutile.

Cette étape du raisonnement prend plusieurs formes. Non exclusives, celles-ci peuvent ainsi proposer : l'analyse des orientations et des formulations des programmes, l'articulation de la fiche EDUSCOL avec les renouvellements épistémologiques, la comparaison des pages des deux manuels, l'analyse détaillée de documents comme la reformulation des problématiques, la proposition de ressources documentaires alternatives,... Cette démarche réflexive ne doit en aucun cas consister en une paraphrase des documents ni en un commentaire linéaire de chaque élément du dossier. Il s'agit bien de faire émerger de manière pertinente des problématiques éclairant les enjeux didactiques, scientifiques et civiques du dossier.

Dans un second temps – les deux tiers de l'exposé – le candidat développe la réflexion épistémologique et civique structurant le dossier. On passera du premier temps au second temps en soulignant qu'une séquence d'enseignement doit, pour être pédagogiquement pertinente, s'appuyer sur une réflexion scientifique et civique clairement interrogée et maîtrisée par le futur enseignant.

L'analyse du document D doit permettre de replacer la situation professionnelle dans les conditions de production du savoir scientifique et de ses limites. Ce faisant, le candidat

⁴³ Le candidat dispose dans les salles de préparation de tous les programmes d'histoire, de géographie et d'enseignement civique et moral en vigueur pour les séries générales et technologiques (en version papier et numérique sur les ordinateurs).

doit identifier et définir les concepts mobilisés dans le document D, questionner les modalités d'écriture de l'histoire ou de la géographie en prêtant, le cas échéant, une attention particulière aux controverses, aux débats, aux renouvellements historiographiques et épistémologiques. Les passerelles avec les autres sciences humaines et sociales peuvent donner lieu à des développements pertinents. Il n'est pas demandé au candidat d'adhérer au texte D, qui peut avoir été choisi parce qu'il pose question ou qu'il a posé problème, mais d'exercer son esprit critique en assurant un raisonnement justifié. Le jury appréciera également que cette réflexion prenne en compte la pratique historique, comme géographique, en interrogeant en particulier les démarches et les types de sources, trop souvent passés sous silence. Par exemple, l'usage des témoignages, comme toutes les autres documents, implique un questionnement spécifique (moment et condition de production, de réception, position sociale de l'émetteur, implication dans la situation évoquée etc.) qui doit être explicité.

Le document E permet enfin de prolonger l'analyse du dossier en convoquant la composante civique et sociale. Le candidat est ainsi invité à proposer une réflexion sur la question en approfondissant et en développant les enjeux citoyens et sociaux qui y sont associés. On attend en outre du candidat qu'il établisse un lien avec les attendus des programmes d'enseignement moral et civique (sous la forme d'une courte diapositive). Il n'est ici pas question que le candidat propose une mise en œuvre pédagogique (séance ou situation). Le jury n'attend pas du candidat qu'il établisse un lien avec les quatre dimensions du programme d'EMC, mais plutôt avec l'une ou l'autre d'entre elles, sans nécessairement le rattacher au niveau d'enseignement mis en œuvre dans le dossier, et en insistant si cela s'y prête sur l'engagement des acteurs tant en géographie qu'en histoire.

La place de l'enseignement moral et civique (EMC), dans l'exposé et l'entretien : porter un regard citoyen sur le monde d'aujourd'hui

Le document d'ordre civique doit donc donner lieu lors du dernier temps, avant la conclusion, à une réflexion qui prend appui sur une dimension de l'EMC au choix du candidat. Celle-ci devra être justifiée au vu du dossier et de son contenu (l'engagement ; le droit et la règle ; la sensibilité : soi et les autres ; le jugement), à croiser éventuellement avec une autre dimension. Trop de candidats dans une dernière diapositive « plaquent » en effet les quatre dimensions de l'EMC sans véritable réflexion ni réelle mise en perspective.

La dimension sociale et civique est l'aboutissement de l'épreuve : cela permet de donner un sens aux objets envisagés par la situation professionnelle, et cela donne tout son sens à ce que l'acte d'enseignement signifie aujourd'hui. Cela passe d'abord par la bonne maîtrise de définitions de termes majeurs. Le candidat doit être capable de mobiliser et de définir les grandes notions civiques et républicaines, de connaître les textes fondamentaux de notre république, les débats et grands enjeux de notre société⁴⁴.

⁴⁴ On attend du candidat qu'il connaisse les grands textes fondamentaux (DDHC, Déclaration universelle de 1948 adoptée à Paris, rappelons-le, la veille de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide, préambule de la constitution de la Ve République, loi de 1905, etc.). On ne conseillera que trop aux candidats de lire, à commencer par les manuels d'EMC (collège et lycée), puis de continuer par la lecture régulière de la presse écrite et celle enfin de quelques ouvrages. Citons en exemple (non exhaustif et non

Le jury rappelle donc que la dimension civique et sociale prend toute sa place dans l'épreuve et est déterminante dans la réussite de celle-ci. Il rappelle que des enjeux civiques et sociaux bien cernés, correctement mobilisés et explicités, peuvent fortement rattraper un exposé moyen. *A contrario*, leur non-mobilisation et, plus largement, la non-connaissance et la non-maîtrise des enjeux civiques et sociaux qui sont pourtant au fondement de la pratique du futur enseignant d'histoire-géographie pénalisent fortement un candidat qui aurait bien réussi dans les dimensions didactiques et scientifiques.

Un regard distancié avec le dossier

Outre les éléments déjà évoqués dans le rapport de la session 2016, le jury tient également à rappeler la nécessité, pour le candidat, de porter un regard critique et raisonné sur les documents qui lui sont proposés. C'est notamment le cas des pages du manuel. Trop de candidats n'osent pas critiquer les documents qui leur sont proposés alors qu'il est légitime en tant que futur enseignant de prendre du recul par rapport aux sources documentaires à présenter à ses élèves. Voici à ce titre quelques exemples d'éléments critiquables dans les documents soumis aux candidats, dans la mesure où cette critique s'avère pertinente dans le raisonnement adopté :

- Les sources des documents : il convient de faire remarquer l'absence de date sur un document, l'absence de concepteur comme d'auteur ou bien encore celle d'éléments qui permettraient de réfléchir à la provenance des informations, de signaler le positionnement idéologique et/ou politique de certaines sources et qu'il faudrait donc à examiner avec précaution. Il convient de s'interroger sur la cohérence du corpus documentaire d'un manuel. Analyser, par exemple, une séquence sur « l'élargissement du monde » à partir de sources exclusivement occidentales pose problème, ce que le candidat doit souligner, en apportant, s'il le juge pertinent, des propositions de documents complémentaires.
- La dimension « qualitative » des documents : il convient de faire remarquer la manière dont est livrée l'information, la pertinence d'une projection pour une carte, de la prise de vue pour une photographie, de l'intérêt de l'objet photographié par rapport au thème abordé, de l'échelle choisie par un graphique. Il est parfois nécessaire de questionner l'accessibilité d'un texte difficile à comprendre ou dont certains mots nécessitent une explicitation pour les élèves comme de montrer que certains documents comportent parfois des titres peu clairs ou qui peuvent induire en erreur. Les définitions des notions, la pertinence des questions, la conception de certaines « cartes mentales » des manuels doivent aussi être l'objet de réflexions critiques, car elles sont parfois amenées à construire la réflexion des élèves sur des bases erronées.
- Les documents de nature cartographique : de façon classique, on attend d'un document de nature cartographique qu'il comporte au minimum un titre, une échelle, une légende organisée et une orientation. Ainsi, dans la majorité des cas, les informations sur une carte, aussi simples soient-elles, sont hiérarchisées. Il convient, par exemple, de faire remarquer la présence de flux uniformes ou de

limitatif) le *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*, SCEREN, 2004 [en ligne] ou bien, dans son prolongement, *La République, ses valeurs, son école* (FOLIO-Gallimard, 2015).



viles représentées avec un figuré de même taille alors qu'en réalité, l'une est plus importante que l'autre. Il convient également au candidat de faire remarquer des figurés qui ne sembleraient pas adaptés (en fonction de choix de conception) ou bien le non-respect du code couleur appelé « sémiologie graphique » (Jacques Bertin, *La Sémiologie graphique*, 1967). On rappellera que les cartes sont des constructions bâties sur des postulats, parfois critiquables, qu'il convient d'identifier et d'analyser. Représenter, par exemple, les « voyages de découvertes » en ne retenant que les explorateurs européens témoigne évidemment d'un européocentrisme qu'il convient d'interroger et de compléter.

Vis-à-vis de ces documents, le candidat est aussi invité à proposer des éléments correctifs, à faire des suggestions ou des propositions. Il lui faut formuler des hypothèses même s'il n'a pas la réponse. Le jury évalue davantage une démarche qu'un savoir-faire. Celui-ci sera en effet l'objet d'un apprentissage lors de l'année de stage. Enfin, il ne s'agit pas de multiplier les critiques sur l'ensemble des documents des manuels proposés, mais bien de porter un regard constructif et nuancé pour quelques documents sur lesquels le candidat juge utile de formuler une critique.

On attend ainsi du/de la candidat-e qu'il exprime pleinement son **autonomie intellectuelle et l'indépendance de sa culture constitutives de la liberté pédagogique de l'enseignant**. Il s'agit en l'espèce de savoir regarder à bonne distance des propositions énoncées et d'être par conséquent capables de s'en détacher. Ces compétences d'analyse d'un dossier documentaire sont au fondement de la culture professionnelle du professeur d'histoire-géographie. Le jury accorde ainsi une attention particulière à la formulation de propos solidement référés, à même de soutenir un raisonnement personnel et structuré témoignant d'une lecture investie et singulière de l'ensemble des textes. Des outils critiques appropriés et l'usage de catégories et d'un vocabulaire précis sont donc de rigueur. Cela prend évidemment toute sa dimension dans l'entretien lorsque le candidat élabore ses réponses de la manière la plus argumentée possible. Enfin, cette disposition à la réflexivité est le premier gage de la condition enseignante car elle est directement au fondement de sa pratique par l'usage qu'il en fera au travers de sa liberté pédagogique.

Passage au numérique

L'introduction de la numérisation (introduction de ressources numériques, restitution de l'exposé) s'est déroulée sans encombre durant cette première année. Le candidat était appelé à concevoir un diaporama dans le cadre des quatre de préparation. La quasi-totalité s'y est astreinte.

Pour rappel, le candidat dispose en salle de préparation d'un ordinateur contenant les programmes en vigueur et d'une clé USB fournie par le jury du concours sur laquelle se trouve la version numérique du dossier de documents (en version PDF), avec lesquels il élaborera sa restitution sous forme de diaporama (logiciels OpenOffice et Microsoft au choix du candidat). Il pourra importer des éléments du dossier vers son fichier de travail. Au terme de l'épreuve, le candidat sera invité à sauvegarder sa préparation sur la clé USB

(aucune clé USB personnelle ne sera autorisée)⁴⁵. Un membre de la commission installera ensuite cette clé dans l'ordinateur de la salle (identique à celui utilisé en salle de préparation). Un vidéoprojecteur connecté à cet ordinateur permettra de projeter les diapositives requises pour cette épreuve.

Dans le cadre de la professionnalisation des épreuves, la connaissance d'un usage élémentaire de l'outil informatique est, faut-il le rappeler, indispensable (voir plus bas).

⁴⁵ La détention de tout objet connecté (montre, horloge,..) comme de tout téléphone portable est rigoureusement interdite durant les épreuves.

PROTOCOLE A SUIVRE PAR TOUS LES CANDIDATS

- Le sujet de l'épreuve d'ASP (histoire ou géographie) est chargé sur une clé USB. Les I.O. (programmes en vigueur en 2017 collège et lycée, filières générales et technologiques, histoire-géographie-EMC) se trouvent sur l'ordinateur⁴⁶.
- Une version papier est proposée en sus aux candidats.
- Chaque candidat dispose d'un ordinateur PC portable.
- Le candidat est appelé à analyser le dossier puis à préparer un diaporama de trois (ou quatre) diapositives **en extrayant des éléments** des pages du dossier (version PDF).
- Le candidat doit toujours préparer un exposé argumenté en 30 minutes (organisé en deux temps), le diaporama vient en appui de cet exposé.
- Le candidat prépare une restitution sous forme de trois (ou quatre au plus) diapositives. Une **maitrise élémentaire** du logiciel libre Open ou LibreOffice (Impress), comme du logiciel PowerPoint, est requise. Le candidat utilise le logiciel de son choix. La préparation de ces trois diapositives ne doit pas en revanche excéder un temps trop important (le candidat évitera donc tout effet visuel inutile). Le diaporama devra s'articuler avec l'exposé. De même, la présentation des diapositives ne devra pas excéder un temps raisonnable. Le candidat sera évalué sur le contenu des diapositives et leur cohérence avec le sujet.

Diapo 1 : pour montrer le **plan de l'exposé**

Diapo 2 : pour **présenter la situation professionnelle** par l'analyse d'une page de manuel (documents, textes, cartes, etc.)⁴⁷.

Diapo 3 : On fera le **lien entre le sujet et un des quatre domaines de l'Enseignement moral et civique**. La diapositive sera présentée au moment de l'analyse de la dimension civique et sociale de la situation professionnelle. Celle-ci ne se résumera donc pas à cette dernière diapositive.

- Le candidat doit penser à transférer son diaporama sur la clé USB, et **non pas sur l'ordinateur** de la salle de préparation, sans attendre la toute fin de l'épreuve.
- La clé est enfin confiée à un membre de la commission d'oral qui se chargera de l'installer sur l'ordinateur de la salle.
- Le candidat utilise à sa guise le PC placé en salle d'oral pour vidéoprojeter son diaporama au cours de l'exposé. C'est au candidat de lancer son document et de le mettre en plein écran.

⁴⁶ Toute introduction frauduleuse d'une clé USB est strictement interdite et entraînera l'exclusion du candidat (vérification des ordinateurs).

⁴⁷ L'image sera projetée sur le tableau, le candidat pourra ensuite à sa guise, éventuellement à l'aide de marqueurs qui lui seront fournis, procéder à son analyse.

Quelques gestes informatiques requis⁴⁸

Le candidat doit maîtriser les éléments suivants :

- Fonctionnement « basique » d'un ordinateur : allumer un ordinateur, se connecter à une session avec un identifiant et un mot de passe (fournis par le concours), naviguer dans l'ordinateur (Menu démarrer, retrouver l'emplacement de sa clé, déplacement du curseur, sélection, etc), ouvrir un fichier ;
- Branchement de la clé USB dans le port dédié ; éjecter correctement une clé USB ;
- Savoir enregistrer un fichier sur la clé USB depuis un logiciel ;
- Savoir faire une capture d'écran avec l'outil Capture de Windows ou la touche « Imp écr » ; savoir modifier, au besoin, une capture d'écran (via Paint ou GIMP mis à disposition du candidat) ;
- Avoir une notion de quelques types de fichiers (PDF, JPEG, etc) ; savoir extraire des documents, etc. ;
- Connaître les bases de l'utilisation d'une des suites bureautiques mises à disposition du candidat (**au choix**), en particulier les outils de création d'un diaporama (« Présentation » pour OpenOffice, « PowerPoint » pour Microsoft Office), importation de textes et d'images, projection de diapositives, etc.

FAQ / Maîtrise de l'outil informatique pour l'épreuve 2 (ASP)

- Le mot de passe ne fonctionne pas ou le candidat ne retrouve pas son identifiant dans la liste.
 - Dans la plupart des cas, le numéro d'identifiant à l'écran est celui du précédent candidat, il suffit alors de cliquer sur « changer d'utilisateur » et retrouver son identifiant ;
 - Si l'identifiant n'est pas présent, demander à l'informaticien.
- Impossible d'accéder à la clé USB
 - La clé est mal branchée ;
 - La clé n'a pas été reconnue, la débrancher et rebrancher ;
 - Le port USB est défaillant, essayer sur un autre port USB ;
 - La clé (ou l'ordinateur) est défectueuse, faire appel à l'informaticien.
- L'écran s'éteint ou s'estompe
 - L'utilisateur peut modifier ce paramètre en allant dans le panneau de configuration, « Système », modifier les paramètres de batterie, modifier les paramètres du mode.
- Fenêtre demandant des informations au premier lancement d'Open Office
 - Open Office demande de renseigner des noms/prénoms, il n'est pas nécessaire de les renseigner, il suffit de faire « suivant » puis « terminer ».

⁴⁸ Voir en annexe la FAQ sur la numérisation de l'épreuve.

- Le fichier PDF ne s'ouvre pas ou plante à l'ouverture
 - Soit la clé est défectueuse, soit le fichier est corrompu, faire appel à l'informaticien.
- Impossible d'ajouter une image dans un diaporama
 - Le format de fichier n'est pas bon si l'utilisateur ne voit pas le fichier qu'il souhaite ajouter (on ne peut pas en effet insérer un fichier en extension .pdf en tant qu'image). Utiliser l'outil Capture pour ensuite disposer de l'image souhaitée au bon format.
- Outils Capture : grandes zones blanches au-dessus et en-dessous de l'image capturée
 - Privilégier l'enregistrement au format JPEG dans le menu déroulant à l'enregistrement.
- Redimensionnement impossible d'une image dans PowerPoint et lenteurs (ou ralentissements) à l'utilisation de ce dernier
 - L'image insérée est beaucoup trop grande pour être gérée de manière efficace par PowerPoint, cela provoque des lenteurs et de gros ralentissements, essayer de la réduire avec les options de redimensionnement (privilégier le redimensionnement en pourcentages, en conservant les proportions dans un premier temps).
 - Si l'image est trop grande et non redimensionnable, utiliser l'outil Capture pour avoir une image beaucoup moins lourde/grande.

Restitution sous forme de diaporama

La restitution n'excède pas trois diapositives, quatre au maximum, afin de ne pas alourdir d'une tâche supplémentaire la préparation de l'exposé qui doit rester l'élément déterminant. L'ajout d'une diapositive supplémentaire devra prendre en compte l'intérêt qu'il y a à en ajouter une en articulation directe avec l'exposé. Aussi doit-elle répondre au seul souci de faciliter la compréhension d'une analyse des documents. Il n'y a ainsi aucun sens à accumuler des diapositives comprenant une série de documents extraits des manuels ou se présentant comme un diaporama redoublant ce que l'oral doit énoncer clairement. La lisibilité et la cohérence des diapositives restent en effet les deux critères essentiels. Les candidats ne sont pas cependant évalués sur la qualité graphique ou esthétique du fichier projeté. L'épreuve conserve bien toute son ambition d'analyse intellectuelle.

Pour répondre aux exigences de l'épreuve, le diaporama doit donc soutenir l'exposé, d'abord dans sa problématisation et sa structuration (diapositive 1), puis dans le choix réfléchi et motivé de quelques documents (diapositive 2), dans l'approche enfin conceptualisée et opérationnalisée d'une des dimensions de l'EMC (diapositive 3).

Le contenu des diapositives⁴⁹

Diapositive 1 : Elle pose la problématique et le plan. Une problématisation repose moins sur une question plaquée et mécanique des dimensions didactiques, scientifiques et civique que sur un fil directeur qui tient compte dans sa formulation des enjeux forts ou des tensions que pose le sujet.

Exemple de problématique mal posée :

« Comment enseigner « Les territoires ultramarins français : une problématique spécifique » se révèle-t-elle au cœur d'une tension entre un objet scientifique multiple, une question socialement vive et son appropriation en classe de 3^e ? »

Exemple de problématique mieux formulée :

« Comment enseigner la question énergétique qui est un enjeu politique civique et écologique dans un contexte de réchauffement climatique ? »

Diapositive 2 : Elle se compose d'un ou plusieurs documents, extraits d'un ou des deux manuels, qui auront été sélectionnés par le candidat. Le choix de ces documents doit être réfléchi, il est en soi un support et un objectif de la démonstration orale. Des candidats ont ainsi fait le choix de projeter une double page d'étude de cas ou bien de mener une présentation croisée des approches, qu'elles soient didactique, pédagogique ou civique/sociale, en s'appuyant sur un ou plusieurs des documents disponibles. Certains encore se sont attachés à analyser de manière approfondie un ou deux documents. Cela leur a permis une analyse un peu plus approfondie ou comparative. Dès l'instant qu'ils s'inscrivent dans la démonstration, tous les choix sont possibles.

Il n'y a donc aucune règle en la matière, car c'est l'usage qui fait sens. Ainsi on pourra tout autant choisir de projeter une double page entière afin de nourrir une analyse qui cherche à en faire ressortir la construction et la logique globale. Il peut être tout aussi percutant de sélectionner un seul et unique document d'un manuel afin d'illustrer un aspect du propos qui paraîtrait crucial et emblématique au regard de la réflexion sur la situation professionnelle. Ce peut être pour en montrer la richesse ou les manques, mais il n'est pas attendu une étude en tant que telle du document qui ne relève pas des attendus de l'exposé. On pourrait imaginer, aussi bien, la mise en regard de deux extraits des documents B et C afin de les comparer, les confronter et en souligner les points de convergence ou de divergence. Il s'agira cependant à chaque fois de placer la diapositive au service d'une démonstration élaborée et non pas à un simple titre illustratif et décoratif.

Diapositive 3 : Comme le rappelle le rapport de la session 2016 (page 118), il faut s'appuyer sur les dimensions de l'EMC. Le candidat peut n'en privilégier qu'une. Si le propos s'y prête, l'entrée par l'engagement des acteurs sera bienvenue. La diapositive sera présentée au moment de l'analyse de la composante civique et sociale de la situation professionnelle. Celle-ci ne **se résumera donc pas à cette seule diapositive**.

La diapositive contribue à exposer les enjeux civiques et sociaux soulevés par le dossier et, en particulier, par le document E et, plus généralement, tous les enjeux soulevés par la question enseignée. Ces enjeux sont ensuite à décliner dans le cadre de la dimension choisie. Il s'agit donc bien de faire de cette diapositive un seul outil pour la réflexion. On

⁴⁹ On verra en annexe un exemple de diaporama qui ne répond pas aux exigences de l'épreuve (en ASP Géographie).

pourra ainsi proposer un extrait ou une citation du document E dont on soulignerait l'importance, quelques notions clés dont on prendrait soin de donner des définitions assurées ou bien encore un schéma qui s'efforcerait de rendre compte, de manière efficace, d'enjeux en résonance.

Déroulé de l'épreuve

A l'issue de la session, le jury a relevé nombre de points positifs. Dans l'ensemble, les candidats ont ainsi su se conformer aux attentes de l'épreuve. La majeure partie des plans proposés ont respecté le partage en deux temps à l'intérieur desquels, en réalité, tous les plans sont possibles. De même des candidats ont su convoquer l'ensemble des éléments du dossier en les croisant dans le cadre de leur réflexion en deux ou trois, parfois quatre, parties. Cette démarche a d'ailleurs distingué les meilleurs candidats.

Les apports épistémologiques commencent à cesser d'être récités de façon artificielle pour être intégrés à la problématique générale du dossier⁵⁰. On rappellera que c'est le document D qui offre de dégager une problématique. Si cette dimension reste largement perfectible, la session a encore démontré une progression de la capacité des candidats à prendre de la distance par rapport au dossier afin de le critiquer de façon raisonnée et organisée. Le respect du temps assigné – essentiel pour un enseignant – est également un point notable d'amélioration.

Qu'est-ce qu'un bon exposé ?

Un bon exposé est clair, structuré, problématisé et n'offre pas une paraphrase du dossier. Il est prononcé d'une voix intelligible avec l'utilisation d'un vocabulaire précis et adapté. L'exposé doit adopter un plan pertinent qui permette de traiter et de couvrir de manière cohérente, c'est-à-dire en lien avec la problématique, tous les aspects du dossier.

Le jury attend donc l'identification d'une problématique qui doit émerger de l'analyse liminaire du dossier qui interroge la cohérence du corpus.

Le premier temps n'a rien de mécanique, il doit s'adapter au dossier. Programme, fiche EDUSCOL et manuels sont mis en tension **en une dizaine de minutes** pour proposer, en s'appuyant sur le texte épistémologique (document D), critiques et propositions qui fassent la démonstration de la maîtrise par le candidat des enjeux didactiques de la situation professionnelle proposée.

Dans le deuxième temps, **d'une vingtaine de minutes**, permettant l'approfondissement et un développement des enjeux scientifiques et civiques, l'exposé du candidat doit s'appuyer sur des références précises pour conduire son raisonnement. Il est à cet endroit particulièrement apprécié du jury que le candidat ait lu les livres qu'il cite et connaisse les auteurs évoqués, car il ne doit pas oublier que cela l'expose à des questions lors de l'entretien. On attend aussi qu'il dispose d'une culture historique et géographique solide, celle-ci passe par la maîtrise *a minima* des éléments du programme d'histoire et de géographie.

Rappelons enfin que la partie civique et sociale est double. Le jury attend donc, d'une part, une analyse des enjeux civiques et sociaux du dossier, et, d'autre part, l'explicitation d'un domaine de l'EMC (diapositive 3). Il est attendu que le candidat mobilise ses

⁵⁰ On lira avec attention les observations du rapport de la session 2016.

connaissances et sa réflexion sur les enjeux contemporains de la situation proposée, montre qu'il est raisonnablement informé et qu'il est capable de faire preuve de critique et de se positionner clairement. Les valeurs civiques peuvent être discutées, car elles sont construites, investies et mobilisées par le raisonnement depuis le XVIII^e siècle. C'est leur intelligibilité par le raisonnement qui fonde leur existence et leur partage. Ces notions ne doivent pas être le paravent à l'absence de réflexion, mais des notions cardinales permettant de confronter idéal et réel.

Un bon exposé s'appuie donc sur un plan problématisé. Celui-ci questionne les trois dimensions du sujet de manière équilibrée. La capacité du candidat à faire des liens entre ces trois dimensions de l'épreuve sera ainsi appréciée du jury.

Un bon exposé sera le fait d'un candidat qui questionne au cours d'une première partie la pertinence des documents du manuel pour le niveau d'étude et pour le sujet donné, mis en regard des attentes du *Bulletin Officiel* et des préconisations de la fiche EDUSCOL. Il sait différencier obligations légales du programme et recommandations de la fiche EDUSCOL au nom du principe de la liberté pédagogique. Les démarches de mise en œuvre des programmes sont maîtrisées et rappelées au cours de son exposé quand cela est nécessaire. On saura par exemple distinguer en géographie une démarche inductive qui se caractérise par une étude de cas puis une montée en généralité, appelée « mise en perspective », et, à l'opposé, une démarche déductive qui repose sur des exemples pour illustrer des lois générales.

Le candidat qui réalise un bon exposé ne s'attarde pas à critiquer en détail les questions ou les (autres) exercices proposés par les auteurs des manuels mais se montre capable d'en évaluer la pertinence pour étayer son raisonnement. Il ne s'attarde pas non plus sur les compétences à maîtriser par les élèves, il se montre en revanche attentif à des cartons de localisation insuffisants pour localiser et situer des lieux comme à des frises chronologiques incomplètes. Il sera attentif à la formulation des titres qu'il reformulera en cas de non-adéquation avec le programme, il veillera à se montrer attentif au paratexte qui accompagne certains documents et nécessite parfois des commentaires supplémentaires pour éclairer le dit-document. Le candidat sera enfin capable d'identifier des sources qui pourraient poser problème.

Le bon exposé est celui qui analyse véritablement les documents et n'en fait pas une simple description (simple identification des éléments ou idées présents dans un document) ni une paraphrase avec de longues citations à l'oral. Le bon exposé propose au contraire de véritables analyses. Par exemple pour une photographie (et pas « une photo »), le candidat identifie les différents plans, donne des précisions sur la prise de vue, réfléchit à la visée de l'auteur, formule une hypothèse d'exploitation en classe pour répondre aux attendus du programme. Lorsqu'il commente des documents, il en maîtrise la fonction. Par exemple, pour une carte, le candidat maîtrise la lecture de son échelle : il est capable de dire et de comprendre qu'un centimètre sur la carte représente 250 m dans la réalité si on prend l'exemple d'une carte topographique au 1/25 000^e. Il sait également la différence entre petite et grande échelle. Il comprend et maîtrise la projection mais aussi le centrage lorsqu'il est confronté à un planisphère. Enfin, le vocabulaire scientifique est maîtrisé, par exemple, en géographie, le candidat utilise à bon escient les mots « espace », « territoire », « lieu ».

Un bon exposé enfin croise les documents et formule des hypothèses : il répond aux questions « Quel document ajouter pour rendre tel document plus intelligible ? Quel document aurait pu se substituer à celui-ci ? Un tableau chiffré n'aurait-il pas été plus pertinent que cette carte ? »

La deuxième partie d'un bon exposé devra articuler réflexion scientifique et civique/sociale. Le candidat ne s'empêche pas de revenir sur les documents pour éclairer l'une ou l'autre de ces dimensions.

La partie scientifique repose sur un exposé clair des enjeux du document D, resitués dans l'histoire de la discipline, et l'exposé est nourri des références citées dans le document et explicitées, mais aussi de références personnelles issues de lectures d'articles, de la consultation d'ouvrages généraux ou spécialisés. Les références de ces ouvrages sont présentées au jury et contextualisées. L'exposé de cette partie accorde toujours une place centrale à l'objet qui est enseigné.

La partie civique et sociale repose sur des enjeux civiques et sociaux énoncés clairement, développés suffisamment et pouvant renvoyer à l'actualité, même la plus récente. Cette partie comporte une réflexion où une seule dimension de l'EMC est identifiée et justifiée. Le propos est toujours nuancé et n'hésite pas à soulever les problèmes que peut poser l'enseignement de tel ou tel point, toujours dans une dimension civique et sociale. Le candidat donne des pistes de documents qu'il peut être amené à étudier ou les faits, les dates ou les événements qu'il peut être amené à évoquer avec des élèves. C'est également à ce moment qu'il suggère des références culturelles, des acteurs ou des projets qu'il serait amené à mobiliser ou mettre en œuvre pour étudier tel ou tel aspect civique ou social.

Des écueils à éviter

Il faut bien lire tous les documents pour comprendre le sens global du dossier. Trop de candidats n'établissent pas de lien entre les différentes parties.

Le premier temps est souvent traité trop longuement, ce qui ne permet pas de développer suffisamment les deux autres dimensions, qui sont toutes aussi importantes. Il n'est pas nécessaire de relire intégralement le *Bulletin Officiel* ni d'analyser chaque mot de la fiche EDUSCOL, mais bien de s'appuyer sur quelques passages choisis, en lien avec les documents des manuels proposés. Les documents ne doivent pas seulement être décrits. Il faut les sélectionner, les analyser et les critiquer. Il faut s'appuyer sur ses connaissances épistémologiques, géographiques et historiographiques pour exploiter de manière approfondie les documents.

Le deuxième temps est souvent déséquilibré et trop rapidement traité. Pour la dimension épistémologique, des références sont souvent données sans véritable explication, sans date, sans contexte. Il faut exploiter de manière plus approfondie le document D qui sous-tend la problématique du sujet, en histoire comme en géographie. Pour la dimension civique et sociale, trop de candidats décrivent les quatre dimensions de l'EMC en lien avec une idée dégagée du dossier, mais ne montrent pas, souvent par faute de temps, les tensions et problèmes civiques et sociaux que pose la question enseignée. Il ne faut choisir qu'une seule dimension puis prendre le temps de réfléchir à une situation d'enseignement et envisager les problèmes qu'elle pose. Il s'agira enfin de présenter au jury quelle réflexion, quels documents et quelles notions mobiliser pour la



mettre en œuvre. La mise en œuvre d'une culture civique et institutionnelle de référence est attendue.

Les risques :

- S'égarer dans le commentaire détaillé et pointilleux des manuels ;
- Choisir une autre situation scientifique que celle proposée par le document D, ce qui équivaut à un hors-sujet ;
- Contourner un document, sur lequel le jury reviendra lors de l'entretien ;
- Faire un exposé factuel sur la thématique objet de la situation professionnelle : il s'agit de réfléchir sur celle-ci, pas de faire un cours à partir de celle-ci ;
- Restreindre la partie civique en l'énumération creuse des valeurs de la République et des quatre piliers de l'EMC, sans réflexion ;
- Faire un exposé épistémologique sans rapport avec la situation professionnelle et civique et sociale.

Les points négatifs à éviter

- Ne pas tenir le temps imparti : l'exposé doit faire 30 mn. Le candidat qui termine trop tôt ou qui doit être interrompu par le jury n'aborde pas l'entretien dans les meilleures conditions ;
- La paraphrase des documents qui remplace l'analyse et la réflexion ;
- Les introductions qui résument successivement les différents documents du dossier sans montrer leur cohérence ;
- La récitation, généralement hors de propos, de fiches historiographiques ;
- L'utilisation de références vraisemblablement non lues ou non maîtrisées, ce qui est vérifié lors de l'entretien ;
- Lire ses notes sans regarder le jury ;
- se perdre dans ses notes, égarer un document sur le bureau ;
- Venir à la table du jury montrer des documents que celui-ci possède et a analysé en amont ;
- Ignorer les grands repères historiques indispensables ;
- Le jury est particulièrement inquiet de constater la multiplication d'un plan-type interchangeable quel que soit le sujet, montrant l'absence de réflexion personnelle et témoignant d'un traitement mécanique du dossier. Ce plan présentant successivement enjeux didactiques, scientifiques et civiques peut être pertinent si le dossier s'y prête, mais peut aussi empêcher le plein développement de la réflexion du candidat. Aucun plan n'est *a priori* attendu et le candidat doit montrer la pertinence de son analyse. Pour la même raison, les problématiques passe-partout sont à proscrire.

Quelques éléments enfin en vue de valoriser sa prestation

- Proposer des documents ou des types de sources originaux pour améliorer les manuels ;
- S'appuyer sur des références scientifiques originales en lieu et place celle répétées d'un candidat à l'autre ;
- Conduire un exposé parfaitement maîtrisé, avec des transitions et des conclusions permettant de suivre aisément le fil de la démonstration ;
- Faire preuve de justesse et d'équilibre dans l'argumentation.

L'entretien

L'entretien dure trente minutes et s'articule en trois temps convoquant l'ensemble des éléments du dossier. Dans un premier temps, le jury aborde la dimension didactique de l'exposé en s'intéressant en priorité aux documents A, B et C. Dans un second temps, la dimension scientifique (document D) puis la dimension civique et sociale (document E) sont interrogées. Pour chacun de ces trois temps, l'ensemble du dossier peut cependant être convoqué. En toutes circonstances, le jury fera preuve de bienveillance. Il ne s'agit nullement ici de questionner une soi-disant érudition du candidat mais bien l'amener à réfléchir sur la question soulevée par le dossier et la situation d'enseignement qu'il avait à étudier. Cette bienveillance n'exclut évidemment ni l'ambition intellectuelle ni la rigueur avec laquelle le jury accueillera l'exposé puis l'entretien du candidat. Alors que celui-ci est souvent fatigué à ce stade de l'épreuve, sa réactivité est pourtant essentielle. Le jury attend en effet une mobilisation forte du candidat en même temps qu'une argumentation particulièrement claire.

- Retour sur la présentation de la situation professionnelle.
- Retour ensuite sur la dimension scientifique et épistémologique du dossier (analyse du document D, exposé du candidat, croisement de l'ensemble des documents du dossier, capacité à mobiliser des ressources historiques et géographiques)
- La dernière partie de l'entretien portera sur la dimension **civique et sociale** du dossier.

Le candidat pourra enfin être amené à réfléchir aux enjeux de l'enseignement moral et civique.

Les candidats doivent faire attention à garder à l'esprit que l'entretien est un moment particulièrement important de l'épreuve. L'entretien permet au candidat de montrer ses capacités de réflexion et de réactivité face aux questions du jury. C'est aussi l'occasion pour le jury de « rattraper » un candidat qui a réalisé un exposé moyen ou de déceler les qualités supplémentaires d'un candidat ayant déjà réalisé un bon exposé. L'objectif est de faire réfléchir le candidat, pas de le piéger. Le jury évalue et apprécie surtout une réflexion et un raisonnement.

Les questions du jury sont ouvertes et aident le candidat à préciser des points qui n'ont pas été traités ou les envisager selon un angle différent ; elles invitent à la réflexion ou à poursuivre celle-ci. Les questions ne sont donc pas pièges, ce sont des invitations à préciser, à développer, à argumenter les enjeux identifiés. Le candidat doit admettre le questionnement et sa logique en analysant les questions, pour y répondre de manière argumentée, sans chercher à esquiver les difficultés mais en cherchant à développer un raisonnement. Le candidat doit aussi savoir admettre son ignorance, car nul n'est censé tout savoir, ou son incompréhension de la question posée ; il peut demander à ce qu'elle soit reformulée, car l'entretien est aussi un dialogue qui se veut constructif et formatif.

L'entretien se déroule soit assis soit debout. La posture et le ton de la voix sont importants et influencent positivement un jury. Il convient d'être dynamique et volontaire tout en restant naturel. L'entretien durant 30 minutes, il ne faut pas se relâcher pour le dernier temps où sont abordés les enjeux civiques et sociaux : il ne saurait donc être

question d'être moins mobilisé. La dimension physique n'est pas sans lien avec celle du métier auquel se destine le candidat.

La capacité du candidat à échanger avec le jury de manière polie, constructive, réfléchie et nuancée est particulièrement appréciée. Les références épistémologiques précises et comprises par le candidat, de même qu'une culture civique et sociale claire, permettent de valoriser la prestation. Des réponses concises valent souvent mieux que de se perdre dans des réponses trop longues ou des digressions. Le jury apprécie que le candidat « guide » l'entretien en développant des points qu'il juge important puis qu'il rende rapidement la parole. Mieux vaut également dire lorsqu'on ne sait pas quelque chose plutôt que de se perdre dans une réponse approximative et qui n'aboutit pas. Le candidat évitera absolument d'interpeller, de questionner le jury voire de lui demander de fournir la réponse à une question posée.

Exemple de diaporama ne répondant pas aux exigences de l'épreuve, en ASP Géographie (7 diapositives)

Trop long, ce diaporama ne répond pas à l'exigence de présenter trois diapositives (quatre au maximum). Il présente une première diapositive de présentation inutile puisque le jury a le dossier sous les yeux. Le plan n'est pas affiché sur une première diapositive, cela ne permet pas en conséquence de bien comprendre la logique d'ensemble que souhaite proposer le candidat. De plus, la problématique est dissociée du plan. Les notes du candidat sont également écrites sur plusieurs diapositives. Cela a pour conséquence que le candidat « lit » le texte du diaporama, sans le commenter ni s'appuyer sur les documents. Cers derniers, en revanche, ne sont eux-mêmes pas projetés. Ceci devrait pourtant être l'objet même de la diapositive 2. On note enfin l'absence de proposition et de réflexion pédagogique en EMC qui est l'objet de la diapositive 3. La dernière diapositive est enfin inutile, le candidat pouvant en effet formuler sa conclusion à l'oral sans avoir besoin de support.

Diapo 1

Enseigner « Shanghai métropole » en classe de première

Diapo 2

- Sujet d'étude au choix dans le cadre de la question obligatoire de « La Chine depuis 1911: de la fin de l'Empire du milieu à l'un des centres de la mondialisation », au programme de la classe de première STDI2D, STL et STD2A

- Problématique : De quelle manière l'enseignement de « Shanghai métropole » en classe de 1^{ère} est révélateur d'un enseignement de nature téléologique, qui fait de l'insertion de la Chine dans la mondialisation son terme ?

Diapo 3

I- La Chine depuis les concessions jusqu'au début du XXI^e siècle

A) Une approche multiscalaire qui inclut une dimension temporelle

- Volonté d'allier représentations spatiales, cartographiques et photographiques avec mention du temps longs (Doc A - programme)

- Etude urbaine par le biais de l'histoire des arts, en l'occurrence l'architecture (Doc A - programme)
- Shanghai : « bonne grille de lecture pour aborder les transformations connues par la Chine » car l'histoire de Shanghai est une histoire politique (Doc A – Eduscol). Démarche inductive conforme à l'enseignement de la géographie scolaire.
- Apologie de la démarche multi-scalaire : « à l'échelle urbaine », « à l'échelle nationale », « à l'échelle locale », « à l'échelle de la Chine ou de l'Asie orientale » (Doc A – Eduscol) + carte infra-urbaine qui expose les modalités de transport (Doc B suite). Possibilité d'associer les deux échelles. Généralisation possible à l'échelle du pays.
- Shanghai : de « marge du tissu urbain » à une intégration totale dans l'économie chinoise (Doc A – Eduscol), notamment par le biais du Bund.

Diapo 4

B) L'accent mis sur le développement économique

- Volonté d'évaluer le dynamisme de Shanghai à l'échelle chinoise, dans une perspective de « développement du littoral et de l'espace intérieur » (Doc A - programme)
- Photo du Bund (Doc B) : « les bâtiments de prestige des puissances coloniales » + automobiles garées de part et d'autre.
- L'étude de l'histoire des arts et de la modernité architecturale : l'étude du Bund (Doc A – Eduscol).
- Obj. des concessions étrangères : faciliter le commerce, via octroi de fonction régaliennes aux étrangers (Doc B – concessions). Bund = « boulevard des étrangers » (photo du Doc B)
- Document C suite : Quartier de Pudong : « finance, communication, conception de nouveaux produits » (activité du tertiaire supérieur)
- Concentration géographique et proximité des grandes tours : photo du Doc B. Etude du paysage.
- Proximité entre quartier des affaires et « ville chinoise fortifiée » (doc C)
- Doc B – évolution politique : les trois phases. Consubstantialité de l'essor de Shanghai et du libéralisme.

Diapo 5

II- Un enseignement géohistorique téléologique

A) La promotion de la mondialisation

- Tradition chinoise évoquée par Tintin (Doc A – Eduscol) : « la liberté de mœurs ». La Chine vue par la culture française. Valeurs civiques et morales des stéréotypes.
- Questions du Document B : causes du déclin et de l'essor de Shanghai. Questions 1 et 3 : association entre baisse de la souveraineté chinoise et développement économique de la ville.
- Doc C suite – habitat traditionnel : évocation de la menace de la destruction des habitats traditionnels : éradication de la « forme de l'organisation de l'espace originale ». Mobilisation des habitants : valeur de l'engagement citoyen.
- Questions du Doc C suite : prisme du développement économique pour 2/3.

- « Site de Shanghai, haute terrasse insubmersible en retrait du delta lui-même, abrité vis-à-vis du fleuves aux crues les plus fortes du monde » (Doc A – Eduscol). La notion d'aménagement face aux risques

Diapo 6

B) Distinguer géohistoire et géo-histoire

- Document C – Chronologie : imbrication de la géographie et de l'histoire.
- Document C suite : cartographie de l'évolution spatiale des concessions.
- Document D : refus par approches géo-historiques du champ des possibles. Téléologie tendue vers la mondialisation. Chronologie du Document C : référence spatiale de phénomènes historiques.
- Document E : marketing urbain depuis la fin du communisme. Nouvelles élites et émergence des classes moyennes.
- Shanghai = focale pour étude du caractère idéologique de l'aménagement urbain (document E) : fin de la propagande et naissance d'espaces de vie

Diapo 7

Conclusion

- Mondialisation
- Métropole
- Alternance politique
- Aménagement urbain
- Dynamique portuaire

Exemple d'un oral réussi

Sujet d'ASP en histoire : **Enseigner « Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle » en classe de quatrième**

Plan proposé :

- I. Quels événements pour étudier l'instauration de la République ?
 - A. L'événement comme icône à déconstruire ?
 - B. L'événement comme jalon et occasion du récit historique
- II. Sens et temporalité de l'événement
 - A. L'événement comme porteur de sens ?
 - B. L'événement dans son temps
- III. L'événement comme lieu de mémoire
 - A. L'événement comme support d'une culture historique
 - B. Usages publics de l'histoire et de l'événement

Après avoir été accueilli par le président de la commission puis avoir entendu rappelées les conditions de l'épreuve, le candidat commence son exposé d'une voix claire et posée. L'analyse du sujet sollicite rapidement les différentes pièces du dossier qui sont ainsi présentées pour élaborer, document après document, une problématique autour de la notion d'événement. Celle-ci est tirée du document D. les enjeux scolaires (la III^e République), scientifique (le choix de l'événement par l'historien qui lui donne son sens)



et civique (la valeur de l'événement) sont convoqués pour interroger l'historicité des événements et la possibilité de les transcrire dans l'histoire scolaire.

La première partie de l'exposé (« Quels événements pour étudier l'instauration de la République ? ») replace le thème du dossier dans l'histoire scolaire en rappelant ainsi que la République a elle-même choisi et mis en récit les événements de sa naissance, et qu'il est ensuite possible de suivre dans les manuels scolaires jusqu'à la Ve République. L'analyse des manuels permet de saisir les grands enjeux scolaires qui se sont développés à partir de l'étude des supports didactiques : émergence politique de la figure de l'intellectuel, presse et opinion publique, dreyfusards et antidreyfusards. Le candidat pointe également les manques, comme l'absence de définition de l'intellectuel ou d'analyse des divisions internes au camp républicain. Sont également ignorés ceux qui ne prennent pas parti. Le candidat en vient ainsi à souligner que l'événement est choisi *a posteriori* au regard de l'orientation des programmes et des manuels. Il distingue dans cette perspective l'événement créateur de l'affaire Dreyfus, l'événement révélateur de ses enjeux comme l'événement fondateur d'une position républicaine.

Le candidat entreprend alors de replacer la séquence dans le cadre des programmes scolaires et de la fiche EDUSCOL qui lui donne tout son sens comme jalon d'un grand récit d'histoire scolaire. Cette contextualisation lui permet de questionner la temporalité particulière choisie par les programmes comme une invitation à interroger les notions de temporalité, d'historicité, de récit et de sens donné aux événements. Cette seconde partie (« Sens et temporalité de l'événement ») commence en introduction par l'évocation rapide de la place de l'événement dans l'historiographie, de Lavisser à Braudel ou Duby. Le candidat souligne que « l'événement n'a pas de sens intrinsèque mais qu'il est mis en récit par l'historien ». La réflexion s'appuie sur l'analyse du document D, mettant celui-ci en perspective dans sa propre temporalité d'énonciation (2002 : élection présidentielle ; six mois après le 11 septembre 2001). En mobilisant *Le Dimanche de Bouvines* de Georges Duby, le candidat souligne également que l'événement est construit par le discours historique et que la mise en série d'événements participe, selon l'expression d'Arlette Farge, d'un lissage des faits. Celui-ci est bien ce qui préside à l'histoire scolaire de la III^e République. Ces éléments posés, le candidat entame la deuxième étape de son raisonnement, en envisageant la notion de temporalité et de régime d'historicité (François Hartog) permettant de mettre en tension l'événement comme un révélateur d'un certain rapport au temps par une société ou par une politique culturelle donnée. Le candidat termine cette seconde partie en soulignant l'importance de l'explicitation des choix opérés par les historiens parallèlement à leur travail de mise en récit.

Ce souci de transparence permet au candidat d'avancer vers l'explicitation des enjeux civiques du dossier (« L'événement comme lieu de mémoire »). Aussi développe-t-il les savoirs républicains (notamment, sur les événements fondateurs de la République), les valeurs républicaines comme les pratiques républicaines questionnées par le document E (Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France*). Le candidat insiste enfin sur les lieux de mémoire comme des moments [ou des lieux] carrefour et comme supports d'une culture politique commune, ouverts à la critique comme au dialogue. Il termine son exposé en envisageant les quatre dimensions de l'EMC qui pourraient être concernées par l'événement, en insistant sur la critique et le raisonnement comme nécessaire au métier de citoyen.

Autres exemples d'exposés (extrait du rapport 2016)

Exposé en histoire sur un dossier intitulé : Enseigner « L'immigration et la société française au XXe siècle » en classe de première (H503).

Le candidat a analysé le document 4 pour éclairer la problématique du dossier. Après avoir rappelé les grandes lignes du dossier en insistant sur les dimensions didactiques, épistémologiques et civiques de la question migratoire, le candidat à la lueur des documents 1 et 4 a alors interrogé les divers documents du dossier didactique. Il a réussi ainsi à mettre en évidence la manière dont le manuel articulait immigration et intégration dans le temps long. Aussi cette approche lui a-t-elle permis de critiquer certains documents et énoncés du manuel insuffisamment clairs tels que les « repères » ou les « chiffres clés », les contradictions entre l'étude proposée sur l'immigration polonaise qui montre une intégration de cette communauté et le contenu du cours du manuel qui énonce l'inverse, sur la vision très réductrice de ce cours qui se limite à l'inventaire des différentes vagues migratoires et aux difficultés d'intégration, enfin de souligner certains aspects documentaires insuffisamment mis en valeur par le manuel, tels que la francisation des prénoms pour le document 1 ou la dimension de genre.

Le candidat a pu ensuite développer les dynamiques épistémologiques récentes de l'histoire de l'immigration, développées dans le document 4, en reliant les propos de Gérard Noiriel aux questionnements plus vastes portés par les *subaltern* et *post-colonial studies*, la nécessaire prise en compte de l'apport économique des immigrés, les processus d'intégration liés à la participation à la vie sociale, culturelle et sportive, la prise en compte du genre, les jeux d'échelle. Cet éclairage scientifique lui a permis de réinterroger les documents didactiques en fonction des concepts et notions scientifiques avancées. Enfin le document à portée civique a permis au candidat d'actualiser la question de l'immigration actuelle et d'évoquer, à partir d'exemples et de références précises, les débats publics que celle-ci suscite puis de proposer une activité centrée sur un dialogue avec le CDI, suggérant la construction d'un dossier permettant de caractériser ces évolutions sociétales pour les élèves du niveau évoqué.

Exposé en géographie sur un dossier intitulé : Enseigner « Les territoires de la mondialisation » en classe de terminale (G602).

Après une définition conceptuelle des notions de territoire et de monde suivie d'une rapide présentation du corpus, la candidate a tenté de problématiser le sujet en réfléchissant à la manière de transmettre par des représentations figées le concept et les logiques d'une production du monde par la mondialisation en classe de terminale.

Dans une première partie, la candidate présente donc les enjeux didactiques liés aux cartes (la question des projections de la difficile cartographie d'indices très fluctuant), puis, dans un deuxième temps, les apports de la géohistoire à la compréhension de l'espace et l'approche par l'histoire des arts à partir d'un document iconographique.

La candidate dégage enfin les enjeux civiques du dossier en faisant des liens pertinents entre la classe suggérée par le dossier, celle de terminale STMG, tout en mobilisant une solide culture générale en étayant son exposé d'exemples précis que le jury a appréciés.

Exemples de dossier (première page, liste des documents), extrait du rapport 2016

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2016

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE
HISTOIRE

Sujet :
Enseigner « L'immigration et la société française au XXe siècle » en classe de première

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle

- Document A : Extraits du programme d'histoire-géographie de la classe de première L/ES, *Bulletin Officiel*, 13 décembre 2012, et de la fiche ressource.
- Documents B : Manuel d'histoire, classe de première, Guillaume Le Quintrec (dir.), Paris, Nathan, 2011, p. 58-59.
- Documents C : Manuel d'histoire, classe de première, Guillaume Le Quintrec (dir.), Paris, Nathan, 2011, p. 62-63.

II. Éléments d'analyse scientifique et civique de la situation professionnelle

- Document D : Gérard Noiriel, *Le creuset français, Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1988, p. 7-11.
- Document E : Philippe d'Iribarne, *Les immigrés de la République*, Paris, Seuil, 2010, p. 129-131.

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2016

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE
GÉOGRAPHIE

Sujet :

Enseigner « Les territoires de la mondialisation » en classe de terminale

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle

- Document A : Extraits du programme de géographie de la classe de terminale STMG, B.O. n° 33 du 13 septembre 2012, et de la fiche Eduscol.
- Document B : Manuel d'histoire et de géographie, classe de terminale STMG, J.-L. Carnat et E. Godeau, coord., Paris, Nathan 2013, p. 174-175.
- Document C : Manuel histoire et géographie, classe de terminale STMG, J.-L. Carnat et E. Godeau, coord., Paris, Nathan 2013, p. 154

II. Éléments d'analyse scientifique et civique de la situation professionnelle

- Document D : Saskia Sassen, « Introduire le concept de ville globale », *Raisons politiques*, 15, 2004/3, p. 9-23.
- Document E : Alain Bertho, « Penser la « ville monde », *Socio-anthropologie*, [En ligne], 16, 2005, <http://socio-anthropologie.revues.org/430>.

Voir en annexe, pages 131 et suivantes, deux exemples de dossiers avec documents ayant appartenu au corpus de l'épreuve pour la session 2017.

**Extrait du rapport 2016 :
Liste des sujets en histoire et en géographie**

Histoire

- H101- Enseigner « L'âge industriel » en classe de quatrième
H811- Enseigner « Les débuts du christianisme » en classe de sixième
H622- Enseigner « Les traites négrières et l'esclavage » en classe de quatrième
H701- Enseigner « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle » en classe de seconde
H512- Enseigner « Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme » en classe de sixième
H402- Enseigner « Féodaux, souverains, premiers États » en classe de cinquième
H504- Enseigner « Les régimes totalitaires dans les années 1930 » en classe de troisième
H302- Enseigner « Médias et opinion publique » en classe de terminale
H812- Enseigner « L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » en classe de terminale
H711- Enseigner « L'empire : l'empereur, la ville, la romanisation » en classe de sixième
H421- Enseigner « L'Europe des Lumières » en classe de quatrième
H203- Enseigner « L'évolution politique de la V^{ème} République » en classe de terminale
H821- Enseigner « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de seconde
H321- Enseigner « La Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle » en classe de première
H423- Enseigner « Le génocide des Juifs et des Tziganes » en classe de troisième
H213- Enseigner « Les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne » en classe de seconde
H304- Enseigner « Regards sur l'Afrique » en classe de cinquième
H501- Enseigner « La Première Guerre mondiale : l'expérience combattante dans une guerre totale » en classe de première
H502- Enseigner « La Révolution, l'Empire et la guerre » en classe de quatrième
H123- Enseigner « L'Europe des Lumières » en classe de quatrième
H703- Enseigner « La crise religieuse » en classe de cinquième
H602- Enseigner « La mode (création, production, usages) : un sujet d'histoire » en classe de première
H503- Enseigner « L'immigration et la société française au XX^e siècle » en classe de première
H221- Enseigner « La République de l'entre-deux guerres : victorieuse et fragilisée » en classe de troisième
H211- Enseigner « Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme » en classe de sixième
H521- Enseigner « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique » en classe de seconde
H413- Enseigner « La place des femmes dans la vie politique et sociale de la France au XX^e siècle » en classe de première
H612- Enseigner « Les Français et la République » en classe de Première
H104- Enseigner « Guerres et paix, 1914-1918 » en classe de première
H822- Enseigner « Genèse et affirmation des régimes totalitaires (soviétique, fasciste et nazi) » en classe de première
H401- Enseigner « La chrétienté médiévale » en classe de seconde
H301- Enseigner « L'émergence de l'Etat en France » en classe de cinquième
H513- Enseigner « Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme » en classe de sixième
H214- Enseigner « Léopold Sédar Senghor » en classe de terminale
H223- Enseigner « L'année 1940 » en classe de première

- H124- Enseigner « l'Affaire Dreyfus » en classe de première
H713- Enseigner « Un éditeur et son rôle dans la diffusion de l'Humanisme » en classe de seconde
H303- Enseigner « L'échelle de l'Etat-nation » en classe de terminale
H311- Enseigner « Le rapport des sociétés à leur passé » en classe de terminale
H613- Enseigner « Féodaux, souverains, premiers États » en classe de cinquième
H114- Enseigner « Les bouleversements culturels et intellectuels (XV^e – XVII^e siècle) » en classe de cinquième
H204- Enseigner « L'Algérie de 1954 à 1962 » en classe de terminale
H314- Enseigner « La guerre froide » en classe de troisième
H322- Enseigner « Les traites négrières et l'esclavage » en classe de quatrième
H113- Enseigner « Citoyenneté et démocratie à Athènes (V^e et IV^e siècle av. J.-C.) » en classe de seconde
H523- Enseigner « Guerres et paix, 1914-1945 » en classe de première
H823- Enseigner « Féodaux, souverains, premiers États » en classe de cinquième
H623- Enseigner « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de seconde
H604- Enseigner « L'Europe des Lumières » en classe de quatrième
H112- Enseigner « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de seconde
H714- Enseigner « Charles de Gaulle, une vie d'engagements » en classe de première
H724- Enseigner « Les débuts du judaïsme » en classe de sixième
H801- Enseigner « Les colonies » en classe de quatrième

Géographie

- G621- Enseigner « La mondialisation, fonctionnement et territoires » en classe de terminale
G113- Enseigner « Les pays pauvres » en classe de quatrième
G623- Enseigner « Habiter un espace à forte contrainte » en classe de sixième
G403- Enseigner « Des inégalités devant la santé » en classe de cinquième
G312- Enseigner « Les mobilités humaines » en classe de quatrième
G203- Enseigner « Europe, Europes : un continent entre unité et diversité » en classe de première
G711- Enseigner « La région » en classe de troisième)
G221- Enseigner « Habiter la ville » en classe de sixième
G522- Enseigner « Du développement au développement durable » en classe de seconde
G511- Enseigner « Les littoraux, espaces convoités » en classe de seconde
G213- Enseigner les « Nouvelles formes de développement des espaces ruraux » en classe de première
G324- Enseigner « Les puissances émergentes » en classe de quatrième
G813- Enseigner « La mondialisation : acteurs, flux et réseaux » en classe de terminale
G614- Enseigner « Des inégalités devant les risques » en classe de cinquième
G102- Enseigner « Les lieux de commandement du monde » en classe de quatrième
G521- Enseigner « Des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale
G311- Enseigner « Aménager les villes : réduire les fractures sociales et spatiales » en classe de première
G601- Enseigner « Habiter les littoraux » en classe de sixième
G804- Enseigner « L'enjeu énergétique » en classe de seconde
G721- Enseigner « Mon espace proche : paysages et territoires » en classe de sixième
G702- Enseigner « La France dans le monde » en classe de terminale
G104- Enseigner « Dynamiques géographiques de grandes aires continentales » en classe de terminale

- G214- Enseigner « Les espaces productifs » en troisième
G812- Enseigner « Nourrir les hommes » en classe de seconde
G821- Enseigner « Les espaces productifs » en classe de troisième
G602- Enseigner « Les territoires de la mondialisation » en classe de terminale
G824- Enseigner « Les territoires ultramarins de l'Union européenne et leur développement » en classe de première
G303- Enseigner « Habiter les espaces à fortes contraintes » en classe de sixième
G111- Enseigner « une région en Europe : une région d'un autre Etat européen » en première
G811- Enseigner « Questions sur la mondialisation » en classe de quatrième
G501- Enseigner « Le continent africain face au développement et à la mondialisation » en classe de terminale
G622- Enseigner « Les enjeux du développement durable » en classe de seconde
G513- Enseigner « Le territoire national et sa population » en classe de troisième
G412- Enseigner « La France en villes » en classe de première
G724- Enseigner « Migrations et tourisme dans le monde » en classe de quatrième
G714- Enseigner « Valoriser et ménager les milieux » en classe de première
G313- Enseigner « Des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale
G413- Enseigner « L'eau, ressource essentielle » en classe de seconde
G802- Enseigner « Les territoires dans la mondialisation » en classe de terminale
G222- Enseigner « Japon-Chine : concurrences régionales, ambitions mondiales » en classe de terminale
G424- Enseigner « Les mondes arctiques : une nouvelle frontière sur la planète » en classe de seconde
G402- Enseigner « L'Union européenne : dynamiques de développement des territoires » en classe de première
G124- Enseigner « Les territoires dans la mondialisation » en classe de terminale
G823- Enseigner « La mondialisation en fonctionnement » en classe de terminale
G122- Enseigner « Un territoire sous influence urbaine » en classe de troisième
G204- Enseigner « Un territoire de proximité » en classe de première
G613- Enseigner « Habiter le monde rural » en classe de sixième
G121- Enseigner « Des inégalités devant les risques » en classe de cinquième
G401- Enseigner « La pauvreté dans le monde » en classe de cinquième
G423- Enseigner « Ménager l'atmosphère » en classe de cinquième
G502- Enseigner « Clés de lectures d'un monde complexe » en classe de terminale
G314- Enseigner « Migrations et tourisme dans le monde » en classe de quatrième
G704- Enseigner « La question des ressources alimentaires » en classe de cinquième
G323- Enseigner « Soigner en France : disparités et maillages » en classe de première



Annexes

1. Composition du jury (arrêté du 15 février 2017)



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2016 autorisant au titre de l'année 2017 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 29 juillet 2016 autorisant au titre de l'année 2017 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 17 octobre 2016 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2017,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES ET CAFEP CAPES-PRIVE section histoire-géographie est constitué comme suit pour la session 2017 :

Président

M. Vincent DUCLERT
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Jérôme BOCQUET
Maître de conférences des universités
M. Pascal BRIOIST
Professeur des universités
Mme Pauline GUINARD
Maître de conférences des universités

Académie d'ORLEANS-TOURS

Académie d'ORLEANS-TOURS

Académie de PARIS

Secrétaire Général

M. Edouard DE GOUZILLON DE BELIZAL
Professeur agrégé
M. Xavier DESBROSSE
Professeur agrégé
M. Jean-Marie DUQUENOIS
Professeur de lycée professionnel
M. Christophe LUCAS
Professeur certifié

Académie de VERSAILLES

Académie de REIMS

Académie de REIMS

Académie de REIMS

Membres du jury

M. Frédéric ABECASSIS
Maître de conférences des universités
Mme Michèle ADAMCZYK
Professeur agrégé
M. Pierre AGERON
Professeur agrégé

Académie de LYON

Académie de LILLE

Académie de LYON

Mme Laurence ALIXANT Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Fabien ARCHAMBAULT Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Agnès ARCIN Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Raphaël BABINET Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Alain BARIOZ Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Laury BEAUMONT Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. David BEDOURET Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
M. Grégoire BERCHE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Nathalie BERIOU Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Eric BERTIN Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Camille BLACHERE Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Sophie BLANCHARD Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Patrick BLANCODINI Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Brendan BLAYAC Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. Guillaume BOBET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Delphine BOISSARIE-JONVILLE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Yves BOQUET Professeur des universités	Académie de DIJON
Mme Pascale BOUGEROL Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Cédric BOULARD Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Jean-Benoit BOURON Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Frédéric BOUVIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Gilles BOYER Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Pascale BRIANCON Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Claire BRISSON Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Julien CAHON Maître de conférences des universités	Académie d' AMIENS
M. Vincent CASANOVA Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Véronique CASTAGNET Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Noëlline CASTAGNEZ RUGGIU Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Frédérique CELERIER Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES

M. Vivien CHABANNE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Véronique CHALCOU Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de la GUADELOUPE
M. Vincent CHALLET Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Yohann CHANOIR Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Matthieu CHARRIER Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Eric CHAUDRON Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Sylvia CHIFFOLEAU Chargé de recherche	Académie de LYON
Mme Françoise CLAUS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANCON
M. Arnaud CLERMIDY Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Marc CONESA Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Jean-Michel CONSIL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Laurent COUDRIER Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Mylène COURTIAL Professeur agrégé	Académie de LA REUNION
Mme Mylène DARRE Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Stéphanie DAUPHIN Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Valérie DAUTRESME Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Sophie DAVIEAU POUSET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Thomas DEGUFFROY Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Olivier DELMAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Lucie-Emmanuelle DEMETTRE-DREVET Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Delphine DESBROSSE Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Dominique DESVIGNES Personne à compétences particulières	Académie de LILLE
M. Thierry DOBBELS Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
M. David DOMINE-COHN Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Caroline DOUBLIER Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Christelle DRUET Professeur certifié	Académie de REIMS
M. Thierry DUCLERC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
Mme Anne-Laure DUPONT Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Elisabeth DURY-CZEKAJ Professeur agrégé	Académie de REIMS

Mme Carole ESPINOSA Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Bernard FARINES Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Laurent FENOY Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Anne-Sophie FORBRAS Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Fabien FRAISSE Professeur agrégé	Académie de BESANCON
M. Alain FRANCOIS Maître de conférences des universités	Académie de POITIERS
Mme Kattalin GABRIEL OYHAMBURU Personne à compétences particulières	Académie de PARIS
M. Thomas GANGNEUX Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Béatrice GARAPON Personne à compétences particulières	Académie de BORDEAUX
M. Christian GAY Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Sylvain GENEVOIS Maître de conférences des universités	Académie de LA REUNION
M. Mehdi GHOURGATE Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Jérôme GIRARD Professeur certifié	Académie de TOULOUSE
M. Eudes GIRARD Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Benjamin GOURISSE Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Alexandra GUEDET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Catherine GUENIN Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
Mme Ariel GUILBERT DEVILLERS Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Eva GUILLOREL Maître de conférences des universités	Académie de CAEN
M. Thomas GUYOT EC.R professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Eric HASSLER Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Pierre-Olivier HOCHARD Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Valérie HUGUES Professeur agrégé	Académie de la GUADELOUPE
Mme Solenn HUITRIC Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Thierry ISSARTEL Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
M. Rémi JIMENES Attaché temporaire d'enseignement et de recherche	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Fadi KASSEM Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Aurelia KNAPIK Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Samuel KUHN Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE

Mme Sonia LALOYLAUX Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Stéphane LAMASSE Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Benjamin LAPLANTE Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Anne LAURENT Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Fanny LAYANI Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Erwan LE GOFF Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Boris LESUEUR Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Eloïse LIBOUREL Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Ann-Laure LIEVAL Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Stéphanie MAFFRE Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Marion MARE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Nicolas MARICHEZ Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Kamala MARIUS Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Guillaume MAZEAU Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. David MECHIN Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Paul Alexis MELLET Maître de conférences des universités	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Frédéric MICHALEC Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Audrey MILLET Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Chantal MORELLE Professeur de chaire supérieure	Académie de PARIS
Mme Maud MOUSSI Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Christine MUSSARD Maître de conférences des universités	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Emmanuel NAQUET E.C.R professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Pascale NEDELEC Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Alexandre NIESS Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Sylvaine NIETO Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Guillaume NOGRE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Annaïg OIRY Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Clément ONIMUS Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Anne-Françoise PASQUIER Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES

M. Fabien PAULUS Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG
M. Jacques PETOT Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Philippe PETRIAT Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Julie PICARD Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Sandra PLANTIER Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Bertrand PLEVEN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marie-Laure POULOT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Mathieu POURILLE Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Nathalie QUENEAU Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Pascal RAMBEAUD Professeur de chaire supérieure	Académie de POITIERS
Mme Colette RANELY VERGE-DEPRE Maître de conférences des universités	Académie de la MARTINIQUE
Mme Sophie RICHERD Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Aude RIVEREAU Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Marie-Ange RIVIERE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
M. Iannis RODER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Florence ROQUES Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Laurence SAINT-ETIENNE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Julien SENDRAL Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Leïla SEURAT Personne à compétences particulières	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Hélène SIMON-LORIERE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Nicolas SMAGHUE Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Vincent Louis Pierre SOULAGE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Dominique SOULANCE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Patricia SUBIRADE Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Damien SURGET Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Aurélie TAPIE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Cédric TELLENNE Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. François TESSIER Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Michael TIERCE Professeur agrégé	Académie de LYON



Mme Audrey TISSUT-FROMAGEOT
Professeur agrégé

M. François Olivier TOUATI
Professeur des universités

Mme Anne TROADEC
Professeur agrégé

Mme Catherine TROUBOUL
Professeur agrégé

M. Yves-Mary VERHOEVE
Professeur certifié

Académie de CLERMONT-FERRAND

Académie d'ORLEANS-TOURS

Académie de VERSAILLES

Académie de NANTES

Académie d'ORLEANS-TOURS

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 15 février 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement
supérieur et de la recherche et par délégation,
Le sous-directeur du recrutement


Jean-François PIERRE



2. Exemples de dossiers pour l'épreuve d'admission « Analyse de situation professionnelle » (épreuve 2 ASP).

-Un dossier de géographie

-Un dossier d'histoire

Sujet : Enseigner « L'Amérique : puissance du Nord, affirmation du Sud » en classe de terminale

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2017 ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE GEOGRAPHIE

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle

– **Document A** : Extraits du programme de géographie, classe de terminale L/ES, Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013, et de la fiche Eduscol.

– **Document B** : Manuel de géographie, classe de terminale L/ES, Anne Gasnier et Fanny MailloKviel, dir., Hachette Education, 2016, p. 200K201.

– **Document C** : Manuel de géographie, classe de terminale L/ES/S, Eric Janin, dir., Nathan, 2016, p. 170K171.

II. Éléments d'analyse scientifique et civique de la situation professionnelle

- **Document D** : Béatrice Giblin, « Économie et géopolitique : des relations utiles à (re)penser », *Hérodote*, n° 151, 4^e trimestre 2013.

– **Document E** : Philippe Pierre, « Mondialisation, force des cultures et nouvelles segmentations identitaires », *EspacesTemps.net*, 2002, [En ligne].

Concours du CAPES/CAFEP 2017– **G 704**

Document A : Extraits du programme de géographie, classe de terminale L/ES, Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013, et de la fiche Eduscol.

Programme

Thème 3 – Dynamiques géographiques de grandes aires continentales (32 – 34 h)

Fiche Eduscol

Questions	Mise en œuvre
L'Amérique : puissance du Nord, affirmation du Sud	- Le continent américain : entre tensions et intégrations régionales - États-Unis- Brésil : rôle mondial, dynamiques territoriales

L'Amérique est caractérisée par la présence de la seule superpuissance mondiale, les États-Unis, et par l'émergence du Brésil. L'étude du continent américain est donc centrée sur la notion de puissance et de concurrence entre puissances, aux échelles continentale et mondiale.

Problématique de la question Comment se traduisent « la puissance du Nord » et « l'affirmation du Sud » sur le continent américain ? Le programme invite à aborder la question à partir d'une entrée générale « Le continent américain : entre tensions et intégrations régionales » et de l'approche comparative de deux États : « États-Unis -Brésil : rôle mondial, dynamiques territoriales ».

Le continent américain : entre tensions et intégrations régionales

L'étude de cette entrée est menée en 3 heures. Elle permet de développer, à l'échelle du continent,

-les différences de culture et de niveau de développement entre l'Amérique anglo-saxonne et l'Amérique latine ;

-les tensions qui affectent le continent. Si elles opposent des États latino-américains entre eux pour des questions géopolitiques, les tensions les plus fortes impliquent les États-Unis. Elles proviennent de leur présence multiforme pour défendre leurs intérêts (lutte contre les producteurs de drogue par exemple) et d'un rejet de l'hégémonie états-unienne par certains gouvernements (Cuba, Venezuela...);

-les deux logiques principales d'intégration régionale qui s'opposent. L'Aléna, autour des États-Unis, a comme perspective de devenir la Zone de libre-échange des Amériques et donc de s'étendre à l'ensemble du continent. Elle suscite la volonté de pays américains de s'associer autrement, en particulier au sein du Mercosur, avec le Brésil comme pôle principal.

Concours du CAPES/CAFEP 2017– **G 704**

Document B : Manuel de géographie, classe de terminale L/ES, Anne Gasnier et Fanny MailloKViél, dir., Hachette Education, 2016, p. 200K201.

Exemple

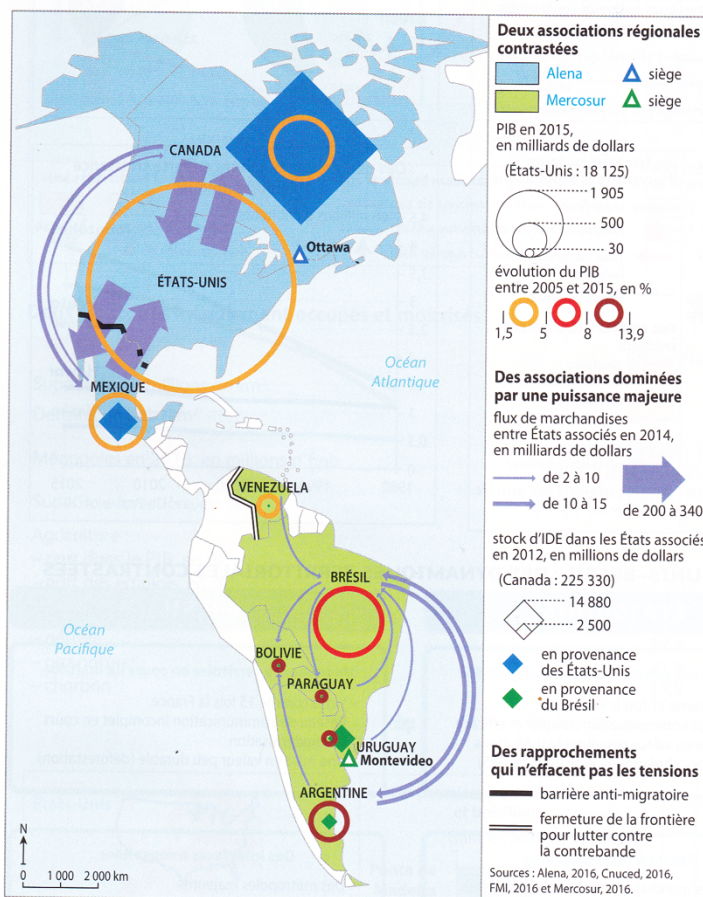
1

En quoi la rivalité entre l'Alena et le Mercosur illustre-t-elle les formes de tensions et d'intégrations du continent américain ?

Pourtant fondés sur le même libéralisme économique, Alena et Mercosur restent rivaux et illustrent les tensions internes au continent américain. Créé en 1991 autour du Brésil, le Mercosur ambitionne de fédérer les États d'Amérique du Sud, comme en témoigne la récente entrée de la Bolivie. L'Alena, mené par les États-Unis depuis 1994, souhaite quant à lui se renforcer pour faire face aux pays émergents.

L'Asean en chiffres

- Alena (3 États) = 84 % du PIB américain ; 49 % de la population
- Mercosur (6 États) = 11 % du PIB américain ; 31 % de la population



1 Deux associations concurrentes en Amérique

Vocabulaire

Alena (Accord de libre-échange nord-américain) : association économique groupant les 3 États d'Amérique du Nord (Canada, États-Unis, Mexique).

AP (Alliance du Pacifique) : association économique née en 2012 groupant 4 États d'Amérique latine bordant l'océan Pacifique (Chili, Colombie, Mexique, Pérou).

Mercosur (Marché commun du Sud) : association économique groupant 6 États d'Amérique du Sud (Argentine, Bolivie, Brésil, Paraguay, Uruguay, Venezuela).

2 Deux associations au dynamisme contrasté

	Alena	Mercosur
Population en 2014, en millions d'habitants	485	300
PIB par habitant en 2015, en dollars	43 691	9 196
Nombre de FTN dans les 500 premières	142	8
Stock cumulé d'IDE, en milliards de dollars	3 648	926
Part des échanges intra-régionaux dans les échanges en 2014, en % (en 1994)	50 (46)	15 (19)

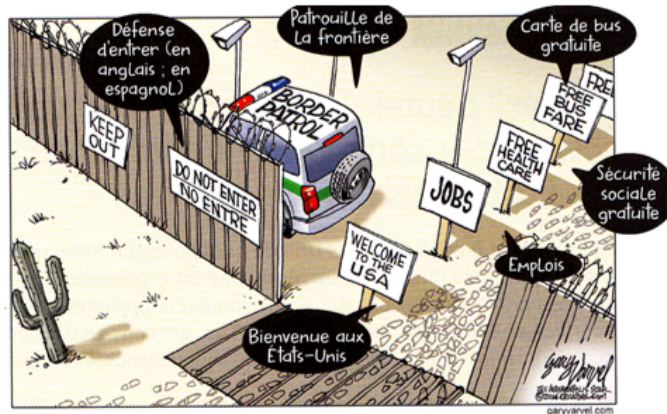
Sources : Cnucead, 2016, Forbes, 2016 et ONU, 2016.

Document B (suite)

3 La fermeture des frontières, un symbole de l'ambiguïté des partenariats.

Sur la frontière entre les États-Unis et le Mexique, une barrière anti-migratoire vise à empêcher le passage des clandestins en provenance d'Amérique latine. Elle reste cependant ouverte pour une partie de la main-d'œuvre étrangère nécessaire au fonctionnement de l'économie américaine.

Dessin de presse de Gary Varvel, publié dans *The Indianapolis Star*, 2014.



4 L'élargissement, un atout pour le Mercosur ?

La grande différence entre le Mercosur et l'Aléna réside en ce que ce dernier est essentiellement un accord économique alors que le Mercosur projette également une vision d'intégration politique. Il s'agit de consolider l'unité régionale face aux autres blocs politiques ou économiques mondiaux (États-Unis, UE) tout en développant le commerce interrégional. 90 % des exportations brésiliennes vers les pays du Mercosur sont composées de produits industrialisés contre 50 % vers les États-Unis et 5 % vers la Chine, démentant ainsi les allégations des industriels brésiliens pour lesquelles le Mercosur ne sert à rien. L'entrée de la Bolivie est définitivement un bonus pour le Mercosur. En effet, non seulement ce pays est producteur de pétrole et surtout de gaz, mais les politiques économiques mises en œuvre depuis une dizaine d'années l'ont profondément modifié. Sa croissance (5 % par an entre 2006 et 2014) a permis que l'extrême pauvreté passe de 38 % de la population en 2005 à moins de 20 % en 2013 et qu'une classe moyenne se développe en particulier parmi la population indigène jusqu'alors toujours marginalisée.

J. Forton, « La Bolivie, nouveau membre d'un Mercosur aux grandes ambitions », *espaces-latinos.org*, 21 juillet 2015.

5 L'Alliance du Pacifique, une menace pour le Mercosur et l'Aléna ?

L'Alliance du Pacifique (AP) a été officiellement créée en 2012. Contrairement à la plupart des blocs existants, les objectifs de ces pays, surnommés « Pacific pumas », reposent avant tout sur la promotion du libre-échange, la libre circulation des biens, des capitaux et des personnes entre les États membres et le rapprochement économique avec la zone Asie Pacifique. Face à un Mercosur quasi paralysé par les politiques protectionnistes, l'AP représente la revanche du projet ZLEA avorté en 2005. Ce projet de « zone de libre-échange des Amériques », censé étendre l'Aléna à la quasi-totalité de l'Amérique latine (hors Cuba), a fini par échouer. Le Mexique, dépendant des États-Unis depuis 20 ans via l'Aléna, cherche aussi dans l'AP un rééquilibrage vers l'Amérique latine, dont il fait culturellement partie, tout en marquant sa volonté de contrebalancer l'hégémonie brésilienne. L'AP apparaît alors comme une sorte d'anti-Mercosur, alors que le Brésil et surtout l'Argentine rivalisent de mesures protectionnistes¹.

Slate.fr, 5 janvier 2015.

1. Attirés par cette nouvelle alliance, le Paraguay et l'Uruguay sont devenus membres observateurs de l'AP en 2014.

Questions

- 1) Montrez que l'Aléna et le Mercosur sont des associations contrastées à toutes les échelles. (doc. 1 et 2)
- 2) Quelles sont les conséquences spatiales de l'intégration régionale sur le continent américain ? (doc. 1 et 3)
- 3) Montrez que le rapprochement permis par les associations régionales n'empêche pas les tensions et la fragmentation du continent. (doc. 3, 4 et 5)
- 4) En quoi la création de l'Alliance du Pacifique modifie-t-elle l'équilibre continental ? Montrez que la stratégie de cette alliance place la question de l'intégration à différentes échelles. (doc. 5)

► J'utilise l'exemple des associations régionales dans une composition pour

- Présenter les efforts et les dynamiques d'intégration du continent américain.
- Mesurer l'inégale puissance des États-Unis et du Brésil.

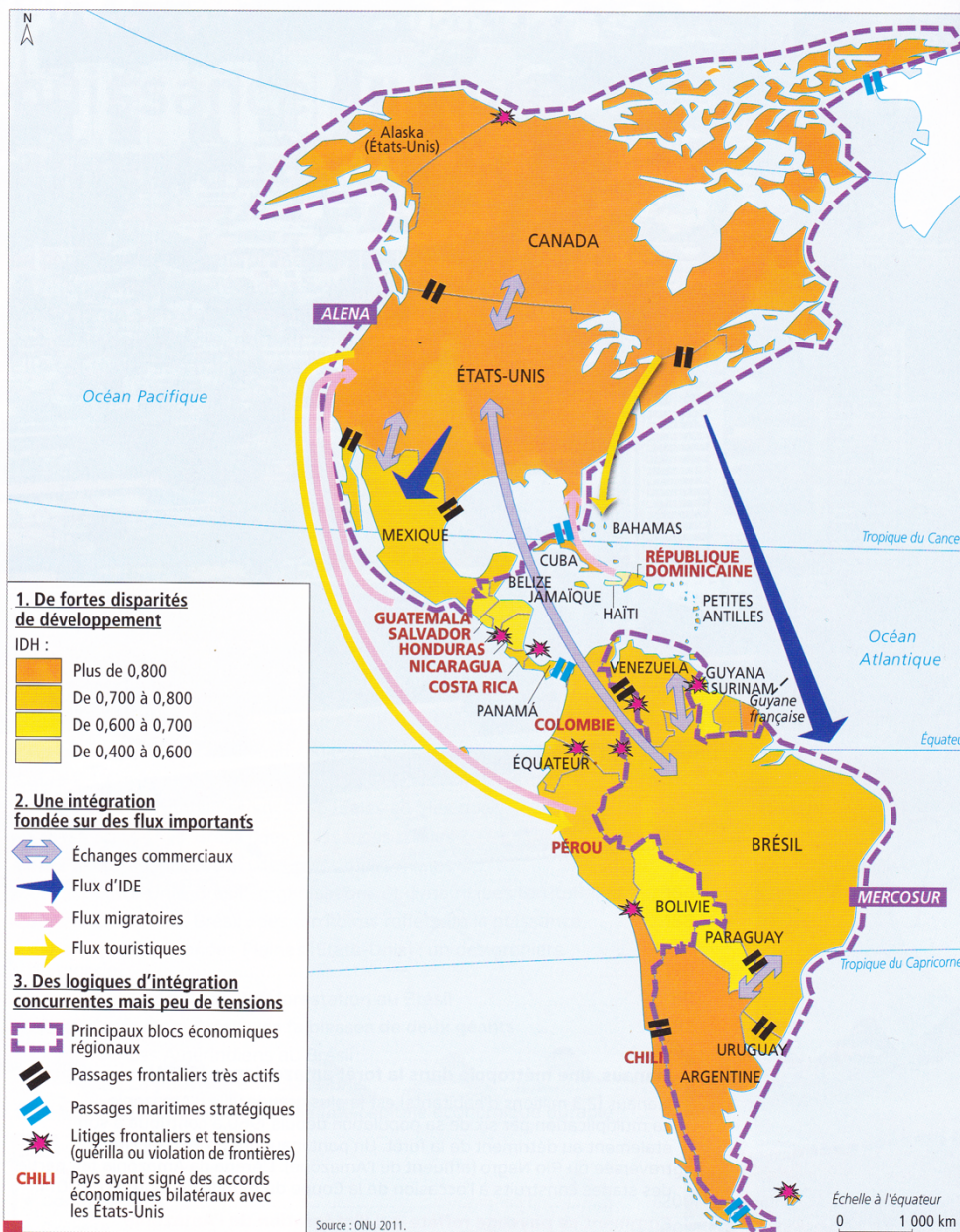
► Je m'entraîne à l'étude critique de documents

En quoi les doc. 1 et 5 illustrent-ils les logiques différentes liées aux associations régionales en Amérique ? Montrez que leur confrontation est indispensable pour le traitement du sujet.

Document C : Manuel de géographie, classe de terminale L/ES/S,
Eric Janin, dir., Nathan, 2016, p. 170K171.

Cartes

Le continent américain : fractures, concurrences et intégration



1 Le continent américain entre tensions et intégrations régionales

Document C (suite)



Concours du CAPES/CAFEP 2017– **G 704**

Document D : Béatrice Giblin, « Economie et géopolitique : des relations utiles à (re)penser », *Hérodote*, n° 151, 4^e trimestre 2013.

Pour beaucoup, il est logique d'associer les termes d'économie et de géopolitique, l'économie étant très fréquemment présentée comme la clé de compréhension de nombre de situations géopolitiques. C'est bien connu, on fait la guerre pour prendre le contrôle de ressources pétrolières (ou de terres fertiles), comme l'illustrent les interventions militaires américaines dans le Golfe en 1992 et en Irak en 2003. C'est pourtant loin d'être si simple.

Hérodote, qui a pour objet l'analyse et le décryptage des conflits géopolitiques qu'ils soient militaires ou non, inter ou infra-étatiques, qu'ils mettent en jeu un grand nombre de protagonistes ou seulement deux, un grand territoire ou un très petit, n'a accordé jusqu'ici qu'un faible intérêt à l'économie comme source de conflits. Toutefois en 2009, dans le numéro Pillage et piraterie, Philippe Hugon expliquait que les relations entre guerres et ressources naturelles ont conduit à une écologie politique de la guerre et affirmait qu'« un Etat détenteur de ressources en hydrocarbures a neuf fois plus de risques d'être le théâtre de conflits armés qu'un Etat non pourvu » [Hugon, 2009]. Plusieurs années auparavant, en 2003, une première tentative de Géopolitique de la mondialisation ne nous avait pas pleinement satisfaits. Yves Lacoste y critiquait à juste titre certains discours que tenaient alors « des théoriciens de la mondialisation et surtout ses idéologues pour lesquels l'extension planétaire du système capitaliste, la circulation quasi instantanée des capitaux, l'accélération des transports et la baisse rapide de leurs coûts conduiraient inexorablement à une étape nouvelle et capitale dans le développement économique et social de l'humanité. Du coup, les rivalités entre les Etats, les conflits religieux et les questions militaires perdraient bientôt toute importance devant la logique du marché mondial [...]. Bref, la géopolitique serait sous peu supplantée



par une problématique nouvelle, celle de la géo-économie ». Comme l'affirmait Yves Lacoste, « non seulement les problèmes géopolitiques ne vont pas disparaître avec le développement de la mondialisation, mais sans doute en être de plus en plus modifiés et être de plus en plus nombreux du fait de leurs interactions ». Dix ans plus tard, on sait qu'il avait raison. Nous continuons de penser que les conflits sont loin d'être, pour nombre d'entre eux, du ressort de l'économie, ce qui ne signifie bien évidemment pas que la démarche géopolitique doit ignorer les facteurs économiques. En revanche, nous pensons que les analyses des économistes seraient enrichies par la prise en compte des situations (ou contextes) géopolitiques, que celles-ci concernent de petits territoires ou de très vastes. Or cette prise en compte de la géopolitique dans les analyses économiques est loin de se faire. En effet, les développements de l'économie ont conduit cette discipline à des travaux dans lesquels les spécificités des territoires, des peuplements ou du rapport des sociétés à l'Etat sont rarement prises en compte. L'une des fictions méthodologiques sur lesquelles repose la science économique consiste à penser que le marché peut fonctionner en tous lieux de la même façon, comme s'il était détaché de son contexte. C'est cette représentation extrêmement appauvrie de la réalité qui explique, pour une bonne part, l'échec des théories du développement dans la seconde partie du XXe siècle et le fait que les pays qui ont connu un processus de décollage économique l'aient fait généralement en usant de méthodes fort éloignées de celles qui leur étaient prescrites par les économistes des institutions internationales.

Concours du CAPES/CAFEP 2017– **G 704**

Document E : Philippe Pierre, « Mondialisation, force des cultures et nouvelles segmentations identitaires », *EspacesTemps.net*, 2002, [En ligne].

C'était autrefois le chemin de fer et la civilisation que l'Europe exportait dans ses colonies. Aujourd'hui, ce sont la libre entreprise, les

règles du marché et de la démocratie qui s'exportent avec la différence qu'il n'y a plus apparemment, un centre unique qui irradie et une périphérie qui reçoit, mais une seule et unique planète qui tendrait à s'homogénéiser sous l'effet de domination de quelques nations dont les États-Unis. S'il n'est plus de centre unique, dans le mouvement de globalisation des espaces d'échange économique, une forme américaine de culture mondiale semble, en effet, l'emporter et pare la planète de ses attributs : blue jeans, grandes marques de sodas, séries télévisées, parcs d'attraction géants, fast-foods, principes d'excellence en matière de gestion des entreprises en sont autant d'éléments apparents. L'Europe, de premier messenger d'une culture universelle (des grandes découvertes au début du 20^e siècle), serait passée au rang de relais. La dimension culturelle du colonialisme européen émanait de l'éducation et de l'armée et s'adressait d'abord aux élites étrangères cultivées. La diffusion de l'*American way of life* influence, elle, directement les masses et cherche en particulier la faveur des nouveaux acteurs sociaux que sont les jeunes. [...] Cette forme de culture mondiale, progressiste et moderne, dont les États-Unis apparaissent le porte-drapeau et les firmes multinationales les représentantes, constituerait, à certains égards, une des modalités de l'universalisme optimiste qui a puissamment dominé la première partie du 20^e siècle et qui puise ses fondements dans le projet des Lumières (la fondation de la république américaine en étant la première expression de l'histoire moderne). [...]

L'idée d'une humanité ne formant à terme qu'un « seul tout », celle d'un progrès compris comme un ensemble de changements nécessaires et réalisables autour de l'industrialisation des moyens de production, de la démocratisation politique et de l'avènement d'une société de consommation est cependant aujourd'hui doublement contestée.

Au sein des sociétés capitalistes dominantes tout d'abord, en Occident tout particulièrement, le développement sur-puissant des activités techno-scientifiques et économiques aurait fini par soumettre toutes les autres sphères sociales à ses exigences et à sa rationalité fonctionnelle, standardisant les conduites, privant les acteurs d'autonomie. [...] Au



sein des sociétés capitalistes dépendantes, les anciennes colonies occidentales, les promesses d'un management universel et exportable, porté par les firmes multinationales, ont vécu. La contestation des effets nocifs du marché comme force expansionniste et destructrice s'avérerait plus radicale encore. Il s'agirait non seulement de refuser le nivellement culturel et la dissolution des liens sociaux engendrés par l'immixtion de la loi marchande, mais surtout de « signifier un monde devenu insensé par l'intrusion de l'étranger ».

Concours du CAPES/CAFEP 2017– **G 704**

Sujet : Enseigner « L'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France » en classe de terminale

**Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et
GÉOGRAPHIE 2017 ÉPREUVE D'ANALYSE DE
SITUATION PROFESSIONNELLE**

HISTOIRE

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle

– **Document A** : Extraits du programme d'histoire, classe de Terminale des séries générales, et de la fiche Eduscol.

– **Document B** : Manuel d'Histoire, classe de Terminale, Guillaume Bourel et Marielle Chevallier, dir., Paris, Hatier, 2012, p. 60G61.

– **Document C** : Manuel d'Histoire, classe de Terminale, Hugo Billard, dir., Paris, Magnard, 2012, p. 62G63.

II. Éléments d'analyse scientifique et civique de la situation professionnelle

- **Document D** : Henry Rousso, « La mémoire n'est plus ce qu'elle était », in *Écrire l'histoire du temps présent. En hommage à François Bédarida. Actes de la journée d'études de l'IHTP*, Paris, CNRS Éditions, 1993, p. 108G111. – -

-Document E : Christophe Bouton « Le devoir de mémoire comme responsabilité envers le passé », in Myriam Bienenstock, dir., *Devoir de mémoire ? Les lois mémorielles et l'Histoire*, Paris, Éditions de l'Éclat, 2014, p. 60G61.

Concours du CAPES/CAFEP 2017– **H 113**

Document A : Extraits du programme d'histoire, classe de Terminale des séries générales, et de la fiche Eduscol. **Extraits du programme Thème 1 introductif – Le rapport des sociétés à leur passé (4 – 5 h)**

<i>Question</i>
Les mémoires : lecture historique

Mise en œuvre

Une étude au choix parmi les deux suivantes : - l'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France ; - l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie.

Fiche Eduscol On étudie la **construction des mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France**. Plusieurs mémoires s'entrecroisent ; celle de la guerre, celle de la Résistance et celles des génocides. Une analyse diachronique facilite l'appropriation de l'étude.

C'est la nécessité de panser les blessures qui a déterminé la construction des premières mémoires : celle de l'héroïsation nationale de la France libre, de la Résistance et de la Déportation qui fut construite, au travers des récits des combats et des sacrifices, par les différents acteurs ; celle, d'abord ignorée, des victimes des génocides (Juifs et Tziganes) ; celle des prisonniers de guerre ou des anciens du

STO se nommant « déportés du travail » ; celles enfin des « *Malgré-nous* » Alsaciens et Lorrains enrôlés dans l'armée allemande.

Face à ce matériau riche et complexe, **le travail des historiens doit être bien distingué de celui des acteurs des mémoires**. En cela le « moment Paxton » et les travaux d'Henry Rousso replacent au cœur de la problématique l'historien et son travail critique. À partir de là, l'historien conduit au moins deux réflexions :

- l'examen de chacune de ces mémoires. Il en relève les oublis, il met en évidence leur discours et leur projet, il en valide ou invalide les éléments en confrontant les discours aux faits que la recherche peut établir ;
- le réveil des mémoires et leur place dans l'opinion publique et dans les discours d'acteurs politiques, intellectuels, ou dans les communautés mémorielles. Il explique pourquoi telle ou telle mémoire est médiatisée et comment elle alimente les processus de commémorations.

L'enjeu est de se dégager du jeu des pouvoirs et des tendances qui, comme l'hypermnésie, agissent sur la construction des mémoires. L'approche des historiens, plus fine et équilibrée, n'omet pas dans son récit l'exemplarité des sacrifices de la résistance active et organisée. Elle ne cache ni les défaillances, ni les complicités criminelles de certains Français, ces derniers pouvant élaborer une mémoire qui falsifie l'histoire.

Concours du CAPES/CAFEF 2017– **H 113**

Document B : Manuel d'Histoire, classe de Terminale, Guillaume Bourel et Marielle Chevallier, dir., Paris, Hatier, 2012, p. 60-61.

ÉTUDE

Repères

Procès de Français ayant collaboré à la déportation des Juifs

1979 Inculpation de Jean Leguay, responsable de la police et ordonnateur de la rafle du Vel d'Hiv. Il meurt avant la fin de l'instruction

1991 Instruction de René Bousquet, ancien secrétaire général de la police de Vichy. Il meurt assassiné avant d'avoir été traduit en justice

1994 Condamnation de Paul Touvier, ancien chef de la milice à la réclusion à perpétuité pour crime contre l'humanité

1998 Condamnation de Maurice Papon à 10 ans de prison, pour complicité de crime contre l'humanité

La mémoire du génocide juif : du silence à la reconnaissance

L'extermination des Juifs constitue le crime qui fait de la Seconde Guerre mondiale un épisode particulier de l'histoire du XX^e siècle. Pourtant, la mémoire de ce crime contre l'humanité est d'abord restée individuelle ou familiale, voire tue en France au sortir de la guerre. La déportation soulève à la fois la question de la collaboration de l'État français et de la collaboration individuelle.

Comment la mémoire du génocide juif a-t-elle été progressivement reconnue en France ?

1 Ignorer la déportation des Juifs

« Au sortir de l'Occupation, [...] la division des Français, les réticences de beaucoup d'entre eux à admettre les responsabilités du gouvernement de Vichy ont conduit de nombreux responsables à minimiser, voire à gommer tout ce qui pourrait aggraver ces divisions et contrarier leur désir de faire oublier ces fractures, notamment en ce qui concerne les persécutions et la déportation des Juifs. Beaucoup de Juifs, eux-mêmes encore traumatisés par des événements qu'ils avaient crus impensables de la part d'un gouvernement français, ont souscrit à cette volonté d'oubli ou au moins de silence.

[...] Une de mes sœurs a été déportée à Ravensbrück pour faits de résistance. Dès son retour, elle a été invitée dans diverses ins-

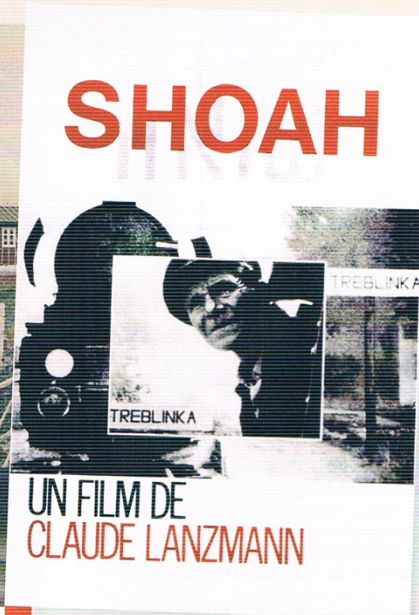
tances, comme bien d'autres résistants, à parler de la Résistance et de la déportation, mais ce ne fut jamais le cas pour ma sœur aînée également déportée à Auschwitz, ni pour moi. Nous n'étions que des victimes, non des héros : peu importe ce que nous avions vécu. D'ailleurs on ne manquait pas de nous le rappeler brutalement, même dans les associations d'anciens déportés résistants. »

Simone Veil, « Réflexions d'un témoin », *Les Annales* n°3, mai-juin 1993.



2 Oublier la collaboration d'État

Cette photographie, montrée dans *Nuit et brouillard*, film documentaire d'Alain Resnais en 1956, a été censurée. Un gendarme français y surveille le camp de transit de Pithiviers, où des Juifs sont regroupés avant d'être déportés vers les camps de concentration et d'extermination.



3 Le réveil de la mémoire

Affiche de *Shoah* de Claude Lanzmann, 1985. Le film, construit uniquement sur des témoignages, décrypte les rouages du génocide juif.

Document B (suite)

4 Un procès indispensable

En 1997, s'ouvre à Bordeaux le procès de Maurice Papon, accusé de complicité de crime contre l'humanité pour avoir organisé la déportation de quatre convois de Juifs entre 1942 et 1944 alors qu'il était Secrétaire général de la préfecture de Bordeaux. Il est condamné en 1998 à 10 ans de prison.

« Ce procès n'est pas nécessaire, il est indispensable.

Indispensable, par exemple, pour la mémoire de ces onze enfants juifs, [...] que Maurice Papon a choisi de livrer, en août 1942, aux barbares nazis alors qu'il pouvait, sans risque personnel aucun, les faire disperser, puisque les Allemands n'avaient pas voulu d'eux lors de la rafle de juillet. Ces onze enfants dont Papon ne pouvait ignorer qu'ils seraient envoyés vers leur anéantissement. Ces onze enfants juifs qui, partis de Bordeaux, traversent l'Europe durant trois jours et deux nuits, sans hygiène, sous la canicule du mois d'août pour finir, gazés et brûlés, à Auschwitz, et dont 55 ans après Papon repousse les photos avec arrogance. Indispensable procès aussi pour la mémoire du peuple français qui, contrairement à ses élites, a voulu et a su réagir, pendant l'été 1942, lorsqu'il comprit que les familles juives, arrêtées par la police française, étaient convoyées vers la mort. Indispensable procès pour tous ceux qui, à l'instar de Maurice Papon, auraient pu

mais ont choisi de ne pas faire carrière au sein d'un régime qui de sa seule initiative, a décidé de faire des Juifs les boucs émissaires de la défaite [...].

Indispensable procès pour les futures générations de Français afin que soit clairement, et espérons-le, définitivement condamnée une administration prête à apporter son concours à des mesures ignominieuses du moment qu'elles se trouvent couvertes par des instructions hiérarchiques.

Indispensable enfin, pour les familles des victimes qui attendent depuis plus d'un demi-siècle que justice leur soit rendue. »



Serge et Arno Klarsfeld, avocats des parties civiles lors du procès Papon, « L'indispensable verdict », *Le Figaro*, 29 août 1997.

Manifestation devant le tribunal de Bordeaux aux derniers jours du procès de Maurice Papon.



- 1 **DOC. 1 ET 2.** Dans l'immédiate après-guerre, la société française est-elle à l'écoute des Juifs rescapés des camps ? Pourquoi ?
- 2 **DOC. 3 ET 4.** Comment évolue la mémoire de la déportation des Juifs ? Quels éléments y ont contribué ?
- 3 **DOC. 4.** Pour les Klarsfeld, quel rôle joue le procès Papon ?
- 4 **DOC. 4, 5 ET DOC. 2 P. 49.** Dans quel contexte s'inscrit la commémoration, par l'État et ses représentants, de la déportation des Juifs de France ?

VERS LE BAC Composition

Élaborez une problématique et un plan chronologique répondant au sujet suivant : « Comment a évolué la mémoire de la déportation des Juifs en France depuis 1945 ? »



5 La déportation des Juifs de France commémorée

Jean Tibéri, maire de Paris, et Jean-Pierre Masseret, Secrétaire d'État aux Anciens combattants, lors de la Journée nationale du souvenir des victimes de la déportation, le 25 avril 1999, au Mémorial du martyr juif inconnu à Paris.

Document C : Manuel d'Histoire, classe de Terminale, Hugo Billard, dir., Paris, Magnard, 2012, p. 62G63.

Dossier 5 Histoire et mémoire de la Shoah en France depuis 1945

Dans l'immédiat après-guerre, les rescapés du génocide ne trouvent qu'une faible écoute auprès d'une société française dont la priorité est de se reconstruire. En 1961, le procès d'Adolf Eichmann en Israël libère la parole des témoins survivants. À la fin des années 1970, les thèses négationnistes suscitent un immense scandale et provoquent, en réaction, l'expression des **témoins** de la Shoah. Dans le même temps s'ouvrent des procès des criminels survivants impliqués dans la déportation des Juifs de France.

→ Comment une mémoire de la Shoah émerge-t-elle en France, après des années de silence ?

Dates clés

Bilan de la déportation

- 89 390 déportés par mesure de répression dont 42 000 pour faits de résistance : 23 000 survivants.
- 75 000 déportés juifs dont 11 000 enfants : 2 500 survivants et du génocide.

Mot clé

Témoïn : Terme utilisé à partir des années 1980 pour qualifier les survivants de la Shoah dans la lutte contre le négationnisme et pour l'enseignement de la déportation et du génocide.

Doc. 1 En 1945, des survivants sans tribune.

Dès le retour des camps, nous avions [...] entendu des propos plus déplaisants encore qu'incongrus, des jugements à l'emporte-pièce, des analyses géopolitiques aussi péremptoires que creuses. Mais il n'y a pas que de tels propos que nous aurions voulu ne jamais entendre. Nous nous serions dispensés de certains regards fuyants qui nous rendaient transparents. Et puis, combien de fois ai-je entendu des gens s'étonner : « Comment, ils sont revenus ? Ça prouve bien que ce n'était pas si terrible que ça. » Quelques années plus tard, en 1950 ou 1951, lors d'une réception dans une ambassade, un fonctionnaire français de haut niveau, je dois le dire, pointant du doigt mon avant-bras et mon numéro de déportée, m'a demandé avec le sourire si c'était mon numéro de vestiaire ! Après cela pendant des années, j'ai privilégié les manches longues. [...]

Pendant longtemps [les déportés] ont dérangé. Beaucoup de nos compatriotes voulaient à tout prix oublier ce à quoi nous ne pouvions nous arracher ; ce qui, en nous, est gravé à vie. Nous souhaitons parler, et on ne voulait pas nous écouter. C'est ce que j'ai senti dès notre retour, à Milou et à moi : personne ne s'intéressait à ce que nous avions vécu. En revanche Denise, rentrée peu avant nous avec l'aurole de la Résistance, était invitée à faire des conférences. [...] La bonne mesure est impossible à trouver [...]. Parler de la Shoah, et comment ; ou bien ne pas en parler, et pourquoi ? Éternelle question. [Les résistants] sont dans la position des héros, leur combat les couvre d'une gloire qu'accroît encore l'emprisonnement dont ils l'ont payée ; ils avaient choisi leur destin. Mais nous, nous n'avions rien choisi. Nous étions des victimes honteuses, des animaux tatoués.

Simone Veil, *Une vie*, Paris, Stock, 2007.

Doc. 2 Shoah (1985).

Dans *Shoah* il y a des témoins et c'est une autre manière de rendre tangible ce qui s'est passé. On ne peut contester ce que raconte, par exemple, le coiffeur de Treblinka. [...] Cela a été le grand changement apporté par le film *Shoah* dans l'historiographie sur le sujet. Enfin les victimes parlaient et ce n'étaient pas n'importe lesquelles : des déportés des *sonderkommandos* (« commandos spéciaux ») travaillant aux chambres à gaz et aux fours crématoires, qui se trouvaient au dernier stade du processus d'anéantissement et qui étaient les témoins directs du meurtre du peuple tout entier. Les seuls avec les nazis. Ces gens étaient condamnés d'avance et seulement une poignée d'entre eux ont réussi à survivre. Ce sont des gens qui dans le film ne disent jamais « je » mais « nous ». Ils sont les porte-parole des morts.

Claude Lanzmann, « Radiographie de l'Holocauste », *Libération*, 8 août 2007.



Biographie

Claude Lanzmann (né en 1925)

Résistant durant la guerre, devenu professeur de philosophie puis journaliste, écrivain et cinéaste, il collabore avec Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir à la revue *Les Temps Modernes*. En 1985, il réalise un documentaire, *Shoah*, composé de témoignages de survivants des camps, mais aussi de bourreaux et de témoins de l'extermination, sans recours aux documents d'archives.



Document C (suite)

Doc. 3 Les procès des années 1980-1990.

Klaus Barbie (1913-1991).

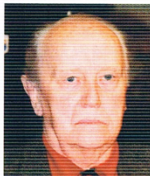


Officier SS, il devient en 1943 chef de la Gestapo de la région lyonnaise. Surnommé le « boucher de Lyon », il fait arrêter de nombreux Juifs et résistants qu'il torture longuement. Réfugié en Bolivie, il est extradé vers la France en 1983, jugé et condamné en 1987 pour crimes contre l'humanité.



René Bousquet (1909-1993).

Secrétaire général de la police de Vichy, il met en place la collaboration de la police française dans le fichage, l'arrestation et la déportation des Juifs de France. Condamné à l'indignité nationale en 1949, il voit sa peine commuée pour faits de résistance. Inculpé en 1991 pour crime contre l'humanité, il est assassiné peu avant son procès.



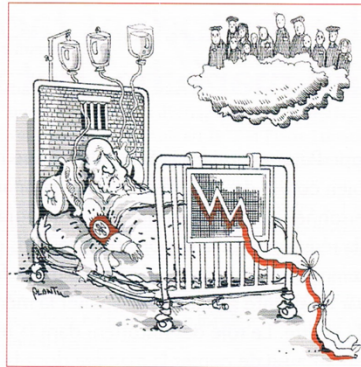
Paul Touvier (1915-1996)

Chef de la Milice de Lyon, condamné à mort pendant l'épuration, il réussit à prendre la fuite. Dans les années 1970, des victimes déposent plainte contre lui pour crimes contre l'humanité. Malgré l'aide de filières liées à l'Église catholique, il est arrêté en 1989. Après avoir bénéficié d'un non-lieu, il est rejugé en 1994 sur de nouvelles preuves, et condamné à la prison à vie.



Maurice Papon (1910-2007)

Haut fonctionnaire, secrétaire général de la préfecture de la Gironde entre 1942 et 1944, il se rapproche de la Résistance à la fin de la guerre. Préfet en Algérie, puis à Paris (1958-1967), il porte la responsabilité policière des manifestations du 17 octobre 1961 et du 8 février 1962. *Le Canard enchaîné* révèle en 1981 sa responsabilité dans la déportation des Juifs bordelais. Accusé de crimes contre l'humanité, il est condamné en 1998 à dix ans de prison et libéré en 2002 pour raisons de santé.



Doc. 4 Maurice Papon, haut fonctionnaire condamné pour la déportation des Juifs de Bordeaux.

Caricature de Plantu dans *Le Monde*, 19 septembre 2002.

Doc. 5 Faire l'histoire de la déportation des enfants juifs.

Beate et Serge Klarsfeld traquent les nazis en fuite des années 1960 à 1980, et sont en partie à l'origine des procès contre Barbie, Touvier et Papon.

Il s'agissait de faire connaître la réalité historique de Vichy, c'est-à-dire l'arrestation des Juifs par la police française, les milliers d'enfants livrés à l'Allemagne hitlérienne, peut-être la page la plus noire de l'histoire de France mais aussi la réaction des Français, surtout en zone libre, qui, à partir de 1943, ont considérablement aidé les Juifs de France à se sauver. Avec le *Mémorial des enfants juifs [1978]* j'ai voulu montrer les victimes les plus innocentes. [...] Si on compare avec l'Italie et la Belgique, où 20 % des enfants ont été déportés, en France seulement 13 à 14 % d'enfants déportés. Je dirais aujourd'hui que Vichy a été l'agent de la perte d'un quart des Juifs en France, et que les Français ont été les agents de la sauvegarde des trois quarts des Juifs. [...] Comme je m'étais donné pour tâche de traquer les criminels nazis allemands d'abord, puis leurs complices français, devant la justice, j'ai été amené à exhumer des documents là où ils étaient cachés. Ce sont ces documents rassemblés ici dans le *Calendrier de la persécution des Juifs de France*, que j'ai trouvé dans les archives nationales, militaires, départementales, privées. [...] J'ai compris qu'on ne pouvait écrire des livres nouveaux sans une masse documentaire inédite. Dans les années 1970, j'ai donc classé tous les documents dans l'ordre chronologique, qui était le signataire, le destinataire, les noms cités... [...] J'ai pu montrer comment la Solution finale s'est appliquée dans les villages, dans les petites villes.

Entretien avec Serge Klarsfeld, « Klarsfeld, monument aux morts », *Libération*, 4 octobre 2001.

POUR COMPRENDRE

1. Étudier les documents

Doc. 1 À quels obstacles les rescapés des camps se heurtent-ils en 1945 ?

Doc. 2 En quoi ce film est-il révélateur de « l'ère du témoin » qui s'ouvre dans les années 1970 ?

Doc. 3 et 4 Pour quelles raisons ces procès se sont-ils tenus ? Avec quels effets sur les opinions publiques ?

Doc. 5 Quelles difficultés les historiens ont-ils rencontrés dans le travail d'enquête sur la déportation ?

2. Analyse de deux documents

BAC À l'aide des documents 2 et 5, vous montrerez comment les historiens travaillent l'histoire de la Shoah.

3. Aide à la composition

BAC À l'aide de vos connaissances, vous répondrez par un plan détaillé au sujet : « L'évolution de la mémoire de la Shoah en France ».

Concours du CAPES/CAFEP 2017– **H 113**

Document D : Henry Rousso, « La mémoire n'est plus ce qu'elle était », in *Écrire l'histoire du temps présent. En hommage à François Bédarida. Actes de la journée d'études de l'IHTP*, Paris, CNRS Éditions, 1993, p. 108-111.

La question rituelle des différences entre histoire et mémoire semble aujourd'hui quelque peu dépassée. D'abord parce qu'il est désormais acquis (du moins on l'espère) qu'opposer d'un côté la reconstruction historique du passé, avec ses méthodes, sa distance, sa prétention à la scientificité, et de l'autre les reconstructions multiples qu'opèrent les individus ou les groupes n'a pas plus de sens qu'opposer le « mythe » à la « réalité ». La tâche des historiens en ce sens, est double. D'une part, c'est une exigence essentielle, il leur faut répondre à la nécessité d'établir ou rétablir des vérités historiques, en se fondant sur des sources d'informations aussi diverses que possible afin de retracer la configuration d'un événement ou la structure pérenne d'une pratique sociale, d'un parti politique, d'une nation, voire aujourd'hui d'une entité continentale (on pense aux nouvelles histoires de l'« Europe »), bref faire une histoire positive, même si l'on sait que décrire ou expliquer « ce qui s'est réellement passé » relève de l'illusion. D'autre part, et avec des méthodes et des questionnements différents. Ils se doivent de retracer et d'expliquer l'évolution des représentations du passé, comme on a toujours tenté d'écrire l'histoire des mythes et des traditions qui sont les formes les plus évidentes de la présence du passé. Autrement dit, le fait même d'écrire une histoire de la mémoire signifie par définition que l'on dépasse cette opposition sommaire entre histoire et mémoire puisque c'est postuler que la mémoire a une histoire qu'il s'agit de comprendre. En outre, on l'a déjà rappelé, aucune histoire de la mémoire ne peut échapper à l'analyse de type historiographique, c'est-à-dire à l'analyse d'un des vecteurs particuliers de la mémoire collective qu'est l'histoire savante (celle des historiens) : l'un des problèmes que soulève l'histoire de la mémoire réside précisément dans

l'écart entre ce que cette histoire savante peut dire d'un évènement passé et les perceptions qui prévalaient au même moment dans l'ensemble d'une société, en un temps et en un lieu donné, et qui ont bien entendu infiniment plus de poids.

À cet égard, l'histoire de la mémoire est un excellent exercice critique - et un exercice permanent - sur le métier même d'historien, fort loin de toute prétention à la normativité. Elle permet de résister à cette autre illusion néfaste qui consiste à croire que les historiens seraient les dépositaires de la vérité historique : en remettant l'histoire savante à sa place et rien qu'à sa place, en étant obligé d'admettre qu'aucun historien n'échappe jamais aux interrogations de son temps, y compris lorsqu'il écrit une histoire de la mémoire – on l'a vu avec le choix des sujets les plus fréquemment étudiés dans cette nouvelle tendance historiographique – , il réaffirme avec force que l'histoire appartient d'abord à ceux qui l'ont vécue et qu'elle est un patrimoine commun que l'historien a la charge d'exhumer et de rendre intelligible à ses contemporains. Autre question qui semble aujourd'hui avoir perdu de son acuité : la place de « l'histoire orale » ou « des sources orales » dans une histoire de la mémoire. [...] On l'a dit et répété, c'est même sa spécificité que de pouvoir bénéficier d'une source d'information sur le vécu d'un individu, sur ce qui est inaccessible par la voie des archives, sur sa vision contemporaine (c'est-à-dire au moment où il parle) des évènements qu'étudie l'historien.

Concours du CAPES/CAFEP 2017– **H 113**

Document E : Christophe Bouton « Le devoir de mémoire comme responsabilité envers le passé », in Myriam Bienenstock (dir.), *Devoir de mémoire ? Les lois mémorielles et l'Histoire*, Paris, Éditions de l'éclat, 2014, p. 60-61.

Le devoir de mémoire participe d'un excès de mémoire, problématique sous deux points de vue. D'une part trop de mémoire perturbe le salutaire travail de l'oubli, qui accompagne toujours celui de la mémoire. [...] On fait valoir que la vie a besoin de se libérer du passé

pour ne pas se scléroser dans le ressassement, voire la repentance morbide. D'autre part, trop de mémoire tue la mémoire, en engendrant, par un phénomène de saturation contre-productif, lassitude, désintérêt et indifférence. En ce qui concerne ce dernier aspect, on déplore notamment l'excès de commémorations, dont le nombre a considérablement augmenté ces dernières décennies. Dans la postface de ses *Lieux de mémoire*, Pierre Nora parle de « boulimie », d'« obsession commémorative ».

Le « Rapport de la commission de réflexion sur la modernisation des commémorations publiques », présidé par André Kaspi en novembre 2008, a souligné, dans le sillage de Pierre Nora, « l'inflation commémorative » : « trop de commémorations nuit peut-être à la commémoration ». Ce rapport recommande de réduire les douze commémorations nationales à trois (11 novembre, 8 mai, 14 juillet), et de reléguer les autres au niveau local, voire privé. Les cérémonies annuelles en hommage aux victimes « n'ont-elles pas tendance à nous entraîner dans « la repentance », comme si la France vivait dans l'obsession des crimes qui auraient été commis au cours de sa longue histoire, comme si elle n'aspirait plus qu'à la rédemption pour expier les fautes d'hier et d'avant-hier ». La commémoration de la rafle du « Vel' d'Hiv » du 16 et 17 juillet 1942, qui a lieu chaque année mi-juillet, aurait par exemple un caractère trop « spécifique ou catégoriel » pour être maintenue comme telle. Elle devrait être intégrée à la célébration de la fin de la Seconde Guerre mondiale, le 8 mai, ou associée à la journée mondiale de la Shoah le 27 janvier, qui a été instaurée par l'ONU. [...]

Les généralisations sont aussi une forme d'oubli. Plus la mémoire est générale, plus elle est abstraite, vidée de ce qui fait la singularité vivante du passé. Contre la politique de parcimonie mémorielle, on peut penser au contraire que la responsabilité pour le passé, pour les victimes civiles et militaires des différents conflits, invite à renforcer plutôt qu'à restreindre le devoir de mémoire.

3. Informations générales sur les candidats admissibles⁵¹

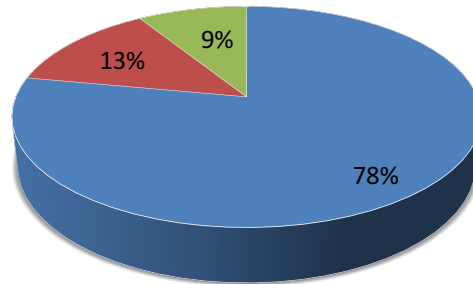
Bilan de l'enquête sur les candidats admissibles au CAPES / CAFEP externe Histoire-Géographie 2017

		Nombre	Pourcentage
Concours	CAPES	1369	87,36%
	CAFEP	198	12,64%
Sexe	Homme	823	51,73%
	Femme	768	48,27%
Candidat - étudiant	OUI	1291	83,13%
	NON	262	16,87%
Candidat - étudiant boursier	OUI	547	37,83%
	NON	899	62,17%
Reconversion	OUI	312	20,65%
	NON	1199	79,35%
Discipline de formation	Histoire	1332	77,94%
	Géographie	224	13,11%
	Autre	153	8,95%
Niveau d'études	Licence	130	7,88%
	Master MEEF	766	46,45%
	Master recherche	579	35,11%
	Autre	174	10,55%

⁵¹ Réponses déclaratives et non exhaustives, certains candidats ayant omis de restituer le questionnaire anonyme.

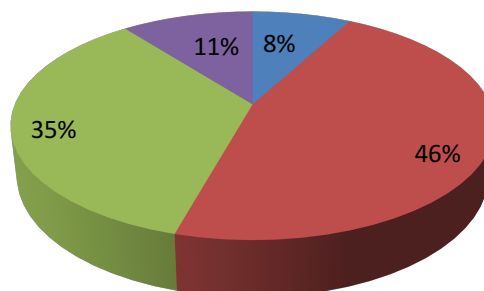
Discipline de formation

■ Histoire ■ Géographie ■ Autre



Niveau d'études

■ Licence ■ Master MEEF ■ Master recherche ■ Autre





4. Indicateurs chiffrés des résultats de la session 2017

- **Bilan de l'admissibilité (bilan général ; répartitions par académie, par âge, par profession, par diplôme).**
- **Bilan de l'admission (bilan général ; répartitions par académie, par âge, par profession, par diplôme).**

Bilan de l'admissibilité

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de candidats inscrits : 5137
Nombre de candidats non éliminés : 2903 Soit : 56.51 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 1480 Soit : 50.98 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0016.21 (soit une moyenne de : 08.10 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0022.30 (soit une moyenne de : 11.15 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 680

Barre d'admissibilité : 0015.50 (soit un total de : 07.75 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de candidats inscrits : 926
Nombre de candidats non éliminés : 436 Soit : 47.08 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 207 Soit : 47.48 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0014.57 (soit une moyenne de : 07.28 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0020.74 (soit une moyenne de : 10.37 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 100

Barre d'admissibilité : 0015.50 (soit un total de : 07.75 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

ADMISSIBILITE**Répartition par académies après barre**

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02	D' AIX-MARSEILLE	190	102	48
A03	DE BESANCON	69	48	29
A04	DE BORDEAUX	252	162	79
A05	DE CAEN	107	68	34
A06	DE CLERMONT-FERRAND	75	47	33
A07	DE DIJON	93	65	34
A08	DE GRENOBLE	186	113	52
A09	DE LILLE	338	200	75
A10	DE LYON	363	254	160
A11	DE MONTPELLIER	198	106	47
A12	DE NANCY-METZ	122	75	41
A13	DE POITIERS	122	69	36
A14	DE RENNES	285	198	116
A15	DE STRASBOURG	119	71	45
A16	DE TOULOUSE	243	132	63
A17	DE NANTES	247	173	81
A18	D' ORLEANS-TOURS	136	70	32
A19	DE REIMS	90	59	24
A20	D' AMIENS	108	71	33
A21	DE ROUEN	151	77	21
A22	DE LIMOGES	45	32	20
A23	DE NICE	100	48	21
A27	DE CORSE	32	18	5
A28	DE LA REUNION	122	44	2
A31	DE LA MARTINIQUE	38	19	1
A32	DE LA GUADELOUPE	33	13	1
A33	DE LA GUYANE	18	4	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	24	16	2
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	29	15	3

ADMISSIBILITE**Répartition par académies après barre****Concours EBE CAPES EXTERNE****Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A43	DE MAYOTTE	31	11	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	1171	640	342

ADMISSIBILITE

Répartition par académies après barre

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 100E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
----------	--------------	--------------	-----------------

ADMISSIBILITE**Répartition par académies après barre**

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02	D' AIX-MARSEILLE	46	17	10
A03	DE BESANCON	10	5	1
A04	DE BORDEAUX	62	28	15
A05	DE CAEN	24	16	7
A06	DE CLERMONT-FERRAND	8	3	0
A07	DE DIJON	9	5	1
A08	DE GRENOBLE	22	8	6
A09	DE LILLE	61	28	13
A10	DE LYON	69	46	20
A11	DE MONTPELLIER	27	10	5
A12	DE NANCY-METZ	12	3	0
A13	DE POITIERS	16	6	2
A14	DE RENNES	113	65	34
A15	DE STRASBOURG	14	5	1
A16	DE TOULOUSE	49	21	6
A17	DE NANTES	82	51	20
A18	D' ORLEANS-TOURS	31	16	7
A19	DE REIMS	12	5	1
A20	D' AMIENS	14	6	1
A21	DE ROUEN	21	14	4
A22	DE LIMOGES	5	4	0
A23	DE NICE	12	5	2
A27	DE CORSE	1	0	0
A28	DE LA REUNION	4	2	0
A31	DE LA MARTINIQUE	3	2	0
A32	DE LA GUADELOUPE	1	0	0
A33	DE LA GUYANE	2	1	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	2	1	1
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	6	2	1

ADMISSIBILITE**Répartition par académies après barre****Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)****Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	188	91	49

ADMISSIBILITE**Date de naissance après barre**

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
1953	1	0	0
1956	3	0	0
1957	2	0	0
1958	2	0	0
1959	2	0	0
1960	6	2	1
1961	5	1	0
1962	9	0	0
1963	10	1	0
1964	9	3	0
1965	17	5	1
1966	20	3	0
1967	19	1	0
1968	23	5	1
1969	34	14	3
1970	32	8	3
1971	39	8	1
1972	31	14	6
1973	43	11	3
1974	44	9	3
1975	54	10	2
1976	46	10	0
1977	56	15	6
1978	57	23	8
1979	60	15	2
1980	67	21	9
1981	85	23	12
1982	84	21	10
1983	108	46	16

ADMISSIBILITE**Date de naissance après barre****Concours EBE CAPES EXTERNE****Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
1984	136	45	20
1985	156	66	19
1986	206	90	29
1987	252	109	37
1988	275	126	44
1989	316	177	72
1990	382	232	98
1991	466	305	146
1992	575	425	236
1993	594	464	293
1994	441	379	191
1995	351	317	198
1996	19	16	10

ADMISSIBILITE

Date de naissance après barre

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
--------------------	--------------	--------------	-----------------

ADMISSIBILITE**Date de naissance après barre**

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
1953	1	1	0
1957	2	1	0
1961	1	0	0
1963	3	1	0
1964	4	3	0
1965	3	0	0
1966	5	2	0
1967	1	0	0
1968	4	3	2
1969	13	5	1
1970	7	3	1
1971	10	6	2
1972	12	6	4
1973	10	3	0
1974	13	2	1
1975	22	8	4
1976	13	1	1
1977	17	4	1
1978	18	4	0
1979	16	5	1
1980	19	4	1
1981	17	6	2
1982	20	3	0
1983	25	11	2
1984	34	11	3
1985	40	14	1
1986	51	13	3
1987	61	22	9
1988	69	39	11

ADMISSIBILITE**Date de naissance après barre****Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)****Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
1989	70	37	15
1990	66	35	18
1991	63	43	20
1992	64	44	22
1993	65	49	32
1994	48	39	23
1995	38	37	26
1996	1	1	1

ADMISSIBILITE**Répartition par profession après barre**

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

	Profession	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
B	ELEVE D'UNE ENS	9	5	3
C	ETUDIANT	2617	2055	1161
F	ENSEIGNANT-CPE-COP STAGIAIRE	27	8	1
G	ENSEIGNANT TITULAIRE MEN	80	14	7
H	NON ENSEIGNANT TITULAIRE MEN	8	1	0
I	AGENT NON TITULAIRE DU MEN	1010	458	135
J	ENSEIGNANT ENSEIGNEMENT PRIVE	9	3	1
K	AG.FONCT.PUBLI.ETAT AUTRES MIN	97	30	5
L	AG.FONCT.PUBLIQUE TERRITORIALE	50	8	5
M	AG.FONCT.PUBLIQUE HOSPITALIERE	5	1	1
N	HORS FONC.PUBLIQUE/SANS EMPLOI	1203	418	154
R	AGENT MEN S/CONTRAT DROIT PRIV	22	19	7

ADMISSIBILITE

Répartition par profession après barre

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Profession	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
------------	--------------	--------------	-----------------

ADMISSIBILITE**Répartition par profession après barre**

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

	Profession	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
B	ELEVE D'UNE ENS	1	1	1
C	ETUDIANT	301	224	138
F	ENSEIGNANT-CPE-COP STAGIAIRE	6	2	0
G	ENSEIGNANT TITULAIRE MEN	10	4	2
H	NON ENSEIGNANT TITULAIRE MEN	1	0	0
I	AGENT NON TITULAIRE DU MEN	321	147	34
J	ENSEIGNANT ENSEIGNEMENT PRIVE	37	9	1
K	AG.FONCT.PUBLI.ETAT AUTRES MIN	19	7	1
L	AG.FONCT.PUBLIQUE TERRITORIALE	3	1	0
M	AG.FONCT.PUBLIQUE HOSPITALIERE	2	0	0
N	HORS FONC.PUBLIQUE/SANS EMPLOI	222	69	29
R	AGENT MEN S/CONTRAT DROIT PRIV	3	2	1

ADMISSIBILITE**Titres-Diplômes requis après barre**Concours : **EBE CAPES EXTERNE**Section / option : **1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

	Titre ou diplôme requis	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
104	DOCTORAT	117	37	13
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	77	9	1
109	MASTER	2324	1219	620
110	GRADE MASTER	80	37	15
111	DIPLOME CLASSE NIVEAU I	14	3	1
218	DIPLOME D'INGENIEUR (BAC+5)	13	5	3
234	DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	70	20	13
239	001 DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	51	14	1
239	002 DISP.TITRE 3 ENFANTS (PERE)	43	10	1
243	M1 OU EQUIVALENT	798	492	243
247	DISP.TITRE SPORTIF HAUT NIVEAU	1	0	0
255	INSCR. 4EME ANNEE ETUDES POSTSECON	51	42	16
257	INSCR. 5EME ANNEE ETUDES POSTSECON	5	2	0
258	ENSEIGNANT TITULAIRE -ANCIEN TITUL.	10	2	1
264	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	13	3	0
269	CONTRACT/ANC.CONTRACT DEF. ENS PRIV	2	0	0
276	INSCRIPTION EN M2 OU EQUIVALENT	333	224	130
280	INSCRIPTION EN M1 OU EQUIVALENT	1135	901	422

ADMISSIBILITE

Titres-Diplômes requis après barre

Concours : EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Titre ou diplôme requis	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
-------------------------	----------------	--------------	-----------------

ADMISSIBILITE**Titres-Diplômes requis après barre****Concours : EBF CAFEP CAPES (PRIVE)****Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

	Titre ou diplôme requis	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
104	DOCTORAT	28	9	3
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	31	7	1
109	MASTER	489	213	80
110	GRADE MASTER	20	9	3
111	DIPLOME CLASSE NIVEAU I	3	2	2
218	DIPLOME D'INGENIEUR (BAC+5)	2	2	1
234	DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	19	7	3
239	001 DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	12	7	4
239	002 DISP.TITRE 3 ENFANTS (PERE)	7	1	0
243	M1 OU EQUIVALENT	143	81	36
255	INSCR. 4EME ANNEE ETUDES POSTSECON	7	6	5
264	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	4	1	1
269	CONTRACT/ANC.CONTRACT DEF. ENS PRIV	2	1	0
276	INSCRIPTION EN M2 OU EQUIVALENT	47	33	21
280	INSCRIPTION EN M1 OU EQUIVALENT	112	87	47

Bilan de l'admission

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de candidats admissibles : 1496
Nombre de candidats non éliminés : 1402 Soit : 93.72 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 680 Soit : 48.50 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 28 Soit : 02.00 % des non éliminés.
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 0058.82 (soit une moyenne de : 09.80 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0074.33 (soit une moyenne de : 12.39 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair 0057.01 (soit une moyenne de : 09.50 / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 36.59 (soit une moyenne de : 09.15 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0049.46 (soit une moyenne de : 12.37 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair 0035.15 (soit une moyenne de : 08.79 / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 680
Barre de la liste principale : 0058.00 (soit un total de : 09.67 / 20)
Barre de la liste complémentaire : 0057.00 (soit un total de : 09.50 / 20)

(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

Bilan de l'admission

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de candidats admissibles : 207
Nombre de candidats non éliminés : 199 Soit : 96.14 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 71 Soit : 35.68 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 52.69 (soit une moyenne de : 08.78 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0071.54 (soit une moyenne de : 11.92 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 31.94 (soit une moyenne de : 07.98 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0047.46 (soit une moyenne de : 11.87 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 100
Barre de la liste principale : 0058.00 (soit un total de : 09.67 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

ADMISSION**Répartition par académies après barre**

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	48	48	18
A03	DE BESANCON	29	29	16
A04	DE BORDEAUX	79	75	31
A05	DE CAEN	34	31	6
A06	DE CLERMONT-FERRAND	33	32	14
A07	DE DIJON	34	34	20
A08	DE GRENOBLE	52	51	29
A09	DE LILLE	75	74	36
A10	DE LYON	169	160	80
A11	DE MONTPELLIER	48	48	22
A12	DE NANCY-METZ	41	41	16
A13	DE POITIERS	36	36	16
A14	DE RENNES	116	114	66
A15	DE STRASBOURG	45	45	23
A16	DE TOULOUSE	63	63	23
A17	DE NANTES	81	81	34
A18	D' ORLEANS-TOURS	32	32	16
A19	DE REIMS	24	24	9
A20	D' AMIENS	33	32	6
A21	DE ROUEN	21	21	7
A22	DE LIMOGES	20	20	7
A23	DE NICE	21	20	7
A27	DE CORSE	5	5	2
A28	DE LA REUNION	2	2	0
A31	DE LA MARTINIQUE	1	1	0
A32	DE LA GUADELOUPE	1	1	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	2	2	0
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	3	3	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	348	340	176

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
----------	-----------------	--------------	-----------

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
----------	-----------------	--------------	-----------

ADMISSION**Répartition par académies après barre****Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)****Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	10	10	4
A03	DE BESANCON	1	1	0
A04	DE BORDEAUX	15	15	6
A05	DE CAEN	7	7	2
A07	DE DIJON	1	1	1
A08	DE GRENOBLE	6	6	0
A09	DE LILLE	13	12	1
A10	DE LYON	20	20	8
A11	DE MONTPELLIER	5	5	3
A13	DE POITIERS	2	2	1
A14	DE RENNES	34	33	12
A15	DE STRASBOURG	1	1	0
A16	DE TOULOUSE	6	6	0
A17	DE NANTES	20	19	14
A18	D' ORLEANS-TOURS	7	7	1
A19	DE REIMS	1	1	0
A20	D' AMIENS	1	1	0
A21	DE ROUEN	4	4	1
A23	DE NICE	2	2	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	1
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	1	1
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	49	49	15

ADMISSION**Date de naissance après barre**

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Année de naissance	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1960	1	1	0
1965	1	0	0
1968	1	1	0
1969	3	3	1
1970	3	2	0
1971	1	1	0
1972	6	6	2
1973	3	3	1
1974	3	3	1
1975	2	2	1
1977	6	6	3
1978	8	8	0
1979	2	2	0
1980	9	9	5
1981	12	11	7
1982	10	10	5
1983	16	16	7
1984	20	20	13
1985	19	17	5
1986	29	29	14
1987	37	35	20
1988	44	42	18
1989	72	72	23
1990	99	96	46
1991	150	142	70
1992	241	229	125
1993	296	289	129
1994	194	186	91
1995	198	192	84

ADMISSION**Date de naissance après barre****Concours EBE CAPES EXTERNE****Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

Année de naissance	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1996	10	10	9

ADMISSION

Date de naissance après barre

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Année de naissance	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
--------------------	-----------------	--------------	-----------

ADMISSION**Date de naissance après barre**

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Année de naissance	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1968	2	2	1
1969	1	1	1
1970	1	1	1
1971	2	2	2
1972	4	4	2
1974	1	1	0
1975	4	4	1
1976	1	1	0
1977	1	1	1
1979	1	1	0
1980	1	1	0
1981	2	2	1
1983	2	2	1
1984	3	3	1
1985	1	1	1
1986	3	3	2
1987	9	9	5
1988	11	11	4
1989	15	15	4
1990	18	17	4
1991	20	20	6
1992	22	21	4
1993	32	32	11
1994	23	22	10
1995	26	26	8
1996	1	1	0

ADMISSION**Répartition par profession après barre**

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

	Profession	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
B	ELEVE D'UNE ENS	19	8	4
C	ETUDIANT	1161	1144	556
F	ENSEIGNANT-CPE-COP STAGIAIRE	1	1	0
G	ENSEIGNANT TITULAIRE MEN	7	7	2
I	AGENT NON TITULAIRE DU MEN	135	133	40
J	ENSEIGNANT ENSEIGNEMENT PRIVE	1	1	0
K	AG.FONCT.PUBLI.ETAT AUTRES MIN	5	5	2
L	AG.FONCT.PUBLIQUE TERRITORIALE	5	5	3
M	AG.FONCT.PUBLIQUE HOSPITALIERE	1	1	1
N	HORS FONC.PUBLIQUE/SANS EMPLOI	154	153	68
R	AGENT MEN S/CONTRAT DROIT PRIV	7	7	4

ADMISSION

Répartition par profession après barre

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Profession	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
------------	-----------------	--------------	-----------

ADMISSION**Répartition par profession après barre**

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

	Profession	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
B	ELEVE D'UNE ENS	1	1	0
C	ETUDIANT	138	135	52
G	ENSEIGNANT TITULAIRE MEN	2	2	0
I	AGENT NON TITULAIRE DU MEN	34	34	11
J	ENSEIGNANT ENSEIGNEMENT PRIVE	1	1	0
K	AG.FONCT.PUBLI.ETAT AUTRES MIN	1	1	0
N	HORS FONC.PUBLIQUE/SANS EMPLOI	29	29	8
R	AGENT MEN S/CONTRAT DROIT PRIV	1	1	0

ADMISSION**Titres-Diplômes requis après barre**Concours : **EBE CAPES EXTERNE**Section / option : **1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

	Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
104	DOCTORAT	13	13	9
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	1	1	1
109	MASTER	630	615	317
110	GRADE MASTER	15	15	7
111	DIPLOME CLASSE NIVEAU I	1	1	0
218	DIPLOME D'INGENIEUR (BAC+5)	3	3	1
234	DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	13	13	5
239	001 DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	1	1	0
239	002 DISP.TITRE 3 ENFANTS (PERE)	1	1	0
243	M1 OU EQUIVALENT	245	242	95
255	INSCR. 4EME ANNEE ETUDES POSTSECOND	16	16	7
258	ENSEIGNANT TITULAIRE -ANCIEN TITUL.	1	1	0
276	INSCRIPTION EN M2 OU EQUIVALENT	134	130	62
280	INSCRIPTION EN M1 OU EQUIVALENT	422	413	176

ADMISSION

Titres-Diplômes requis après barre

Concours : EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
-------------------------	-----------------	--------------	-----------

ADMISSION**Titres-Diplômes requis après barre**

Concours : EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option : 1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Titre ou diplôme requis		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
104	DOCTORAT	3	3	1
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	1	1	0
109	MASTER	80	78	31
110	GRADE MASTER	3	3	3
111	DIPLOME CLASSE NIVEAU I	2	2	1
218	DIPLOME D'INGENIEUR (BAC+5)	1	1	1
234	DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	3	3	2
239	001 DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	4	4	0
243	M1 OU EQUIVALENT	36	35	6
255	INSCR. 4EME ANNEE ETUDES POSTSECOND	5	5	2
264	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	1	1	1
276	INSCRIPTION EN M2 OU EQUIVALENT	21	21	7
280	INSCRIPTION EN M1 OU EQUIVALENT	47	47	16