



Concours : CAPES-CAFEP externe

Section : Histoire Géographie

Session 2018

Rapport de jury présenté par : Catherine BIAGGI

Présidente du jury

Sommaire

P 3. Note de synthèse

P 8. Première partie. Le concours du CAPES et CAFEP externe d'histoire-géographie. Présentation et résultats de la session 2018.

p. 17. Deuxième partie. Les épreuves d'admissibilité.

p 39. Troisième partie. Les épreuves d'admission.

p 40. I Epreuve de mise en situation professionnelle
 p 42. Mise en situation professionnelle en Géographie
 p 52. Mise en situation professionnelle en Histoire
 p 62. Le passage au numérique dans l'épreuve de MSP en 2019
p 68.II. Epreuve d'analyse d'une situation professionnelle

Annexes

Annexe 1. Composition du jury

Annexe 2. Indicateurs chiffrés des résultats 2018

Annexe 3. Liste des sujets 2018 de l'épreuve d'ASP

Annexe 4. Programme et lettres de cadrage pour la session 2019

Note de synthèse

Pour cette session 2018, **4967 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie et 943 pour le CAFEP**. Les épreuves d'écrit du concours ont désigné par tirage au sort l'histoire en composition et la géographie 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 satisfaisants et attestent du maintien 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, le rappel des composantes des épreuves orales, l'explicitation des orientations et du sens qui suivent permettront aux candidats de s'autoévaluer avec précision et à ceux de la session 2019 de se préparer aux épreuves écrites avant d'aborder plus sereinement les oraux.

A l'issue des épreuves d'écrit, le jury a proclamé l'admissibilité de 1269 candidats (CAPES) et de 195 candidats (CAFEP) invités à se présenter aux épreuves d'admission. Aux termes de la session d'oral qui s'est tenue entre le 13 juin et le 5 juillet, à Châlons-en-Champagne, 540 candidats ont été déclarés admis pour le CAPES (public) et 77 pour le CAFEP. **Les 540 postes ouverts au CAPES ont été pourvus. Le dernier reçu au CAPES admis sur la liste principale obtient une moyenne de 10.17/20**, un niveau supérieur aux résultats de la session 2017 (9,67). **28 postes ont été ouverts pour le public sur liste complémentaire et le dernier admis obtient une moyenne de 10/20.** Les progrès enregistrés depuis 2015 se sont donc poursuivis. La moyenne de 10/20 a été appliquée pour le **CAFEP, ouvrant en conséquence le recrutement de 77 admis (pour 90 postes), ce qui représente une substantielle progression en comparaison des résultats de 2017.**

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.**

L'existence d'un vivier de candidats solides apparaît comme une spécificité de l'histoire et de la géographie, disciplines qui conduisent encore les étudiants vers le métier de professeur. C'est aussi la preuve de la place et du rôle de nos disciplines dans la formation scolaire, intellectuelle et civique de la jeunesse.

L'utilité d'un rapport annuel de concours

Le rapport du jury du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie a pour finalité de présenter le concours et les épreuves¹. Il s'adresse à tous les candidats qui souhaitent s'engager par cette voie dans le métier de professeur d'histoire et de géographie (et d'EMC plus largement).

Les candidats qui ont passé le concours lors de cette session 2018 et n'ont pas été admis, pourront peut-être mieux comprendre leurs résultats et se préparer efficacement à la session 2019². Le jury souhaite à toutes et tous une bonne préparation et de la persévérance afin de réussir ce concours exigeant qui ouvre sur un métier passionnant, toujours en relation avec la réflexion historique et géographique, pédagogique et scientifique, sociale et civique.

Ce rapport est destiné également aux enseignants des départements universitaires et des écoles supérieures du professorat et de l'éducation en charge de la préparation des étudiants au concours.

¹ Arrêté du 19 avril 2013

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

² Depuis la session 2017, les candidats peuvent recevoir, à leur demande, les avis individualisés relatifs à leurs épreuves d'admission.

Ce rapport 2018 permet de se préparer efficacement au concours. Ce rapport 2018 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 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 la présidente du jury et par les vice-présidentes et vice-président, par les secrétaires généraux du concours, pour les corrigés des différentes épreuves assistés de membres du jury de leur choix⁷. 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-géographie⁸. **Nous invitons les candidats à étudier méthodiquement ce rapport qui est aussi bien un bilan de la session 2018, 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.**

Première analyse de la session 2018

Depuis la session 2017 toutes les épreuves et l'accueil des candidats se réalisent, au **lycée des métiers polyvalent d'Oehmichen**, situé au nord de la ville de Châlons-en-Champagne.

Le jury ne peut que se réjouir des conditions offertes par l'équipe de direction du lycée Oehmichen, tout particulièrement **son proviseur, monsieur Christian Vanderstee** et par les équipes de l'établissement. Le jury a rencontré des partenaires de grande valeur, 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 à la DGRH, le rectorat de l'académie de Reims, en la personne de son Secrétaire Général et du Secrétaire Général adjoint, l'établissement Oehmichen et le directoire du CAPES-CAFEP** a été d'une très grande qualité, marquée par la confiance mutuelle et la

³ Il peut être utile de consulter le rapport 2017 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_externe/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 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 Pour la composition du jury, voir l'arrêté du 22 février 2018 reproduit en annexe du rapport.

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/65/7/a2018_capes_externe_histoire_geo_922657.pdf

⁸ 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/>.

volonté de réussir ce défi chaque fois 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.

Toutes les épreuves d'admission se déroulent au lycée Etienne Oehmichen : cette unité de lieu facilite l'accueil des candidats autant que les travaux du jury. La mise à disposition et l'équipement sur deux bâtiments, l'accueil chaque jour des membres du jury (répartis en commissions plus un pôle de remplaçants éventuels), des apparitrices et appariteurs en charge de l'accueil des candidats et visiteurs doivent être mis à l'actif de l'établissement et de sa remarquable politique d'accueil et de coopération.

La session 2018 du CAPES s'est inscrite dans la continuité de la présidence de Vincent Duclert, tant dans l'esprit du concours que des évolutions engagées, notamment en matière de numérique. La dématérialisation totale des copies d'écrit ne pose aucune difficulté.

Pour les oraux, l'entrée du numérique dans l'épreuve 2 -« Analyse de situation professionnelle » a été consolidée. Cette évolution sera poursuivie pour la session 2019 pour l'épreuve 1 « Mise en situation professionnelle ». La session 2019 tournera définitivement la page du rétroprojecteur, matériel obsolète que les futurs professeurs auront peu de chances de rencontrer dans leur carrière.

La transmission des avis personnalisés relatifs aux épreuves d'oral est-elle aussi maintenue. 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.

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).

- Pour la session 2019 l'accès des candidats aux avis personnalisés des correcteurs sera étendu aux épreuves écrites, selon une procédure identique.

*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.

Le travail sur la bienveillance, engagé dès 2014, a été poursuivi par la présidente et l'ensemble du jury. Il s'agit de permettre aux candidats de donner le meilleur d'eux-mêmes en bénéficiant d'un environnement de confiance et de respect. 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 (« mise en

situation professionnelle ») ou d'un dossier qui lui est soumis (« analyse de situation professionnelles »).

Le jury est très attaché à la qualité du rapport annuel et de sa diffusion publique : il s'adresse à tous les candidats potentiels en permettant à celles et ceux qui, par exemple, 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. **La réalisation d'un court métrage par le directoire du concours en 2017**, consacré au déroulement des oraux à Châlons-en-Champagne, donnant aux candidats de nombreux conseils pratiques et intellectuels va dans le sens d'un accompagnement du plus grand nombre et a été fort apprécié.

Durant la session d'admission du CAPES 2017, 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. Ces capsules vidéo constituent **le film des « Oraux du CAPES » externe d'histoire-géographie**. Ce court métrage a été mis en ligne en mai 2018, en libre accès via le site du lycée Oehmichen⁹. Le visionnage par les candidats de ce document de présentation et de conseils représente une véritable aide pour tous les candidats.

En conclusion de cet avant-propos, **la présidente et les vice-présidentes et le vice-président du jury souhaitent remercier le directoire pour son accompagnement constant et l'ensemble des membres du jury**¹⁰, tant pour les épreuves d'admissibilité que pour les épreuves d'admission ainsi que la réalisation du présent rapport.

-Pour les sujets et corrigés d'écrits : épreuve d'histoire : Madalina Dana et Robinson Baudry ;
épreuve de géographie : Edouard de Bélizal et Aurélia Knapik.

-Pour les synthèses des oraux de l'épreuve de Mise en Situation professionnelle - histoire : Hugues Berthelot, Vincent Hérail, Boris Lesueur et Philippe Pétriat et de géographie : Frédérique Célérier et Eloïse Libourel.

-Pour la proposition de sujet avec outils numériques - Mise en Situation Professionnelle - géographie, Marion Mare.

Leurs remerciements s'adressent également aux acteurs de la **Direction générale des ressources humaines (DGRH)** qui ont su mobiliser les moyens humains et matériels indispensables. Ce sont les responsables de la sous-direction du recrutement, monsieur **Jean-François Pierre**, sous-directeur, monsieur **Damien Darfeuille**, chef du bureau en charge de notre concours, 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 concours.

Leurs remerciements s'adressent évidemment aux acteurs du Rectorat de Reims, plus particulièrement à **monsieur Vincent Philippe, secrétaire général de l'académie et à monsieur Cyrille Bourgery secrétaire général adjoint**, et à **monsieur Vanderstee**, le proviseur du lycée Etienne Oehmichen. Le professionnalisme des personnels des 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 mérite enfin d'être salué.

Vers la session 2019

Le programme du concours pour la session 2019, soit les six questions d'histoire et de géographie et leur lettre d'accompagnement respective est disponible dans l'annexe 4 ou en se connectant sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante :

⁹ Adresse du site : <https://lycee-etienne-ohmichen.fr/index.php?id=364>. La présentation vidéo de l'épreuve de MSP ne tient pas compte du changement futur de l'épreuve du fait de son passage au numérique.

¹⁰ Voir sa composition pour la session 2018 dans la partie annexe de ce rapport.

http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/capes_externe/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 » et détaillée p 60 de ce rapport.

Première partie

Le concours du CAPES et CAFEP externe d'histoire-géographie. Présentation et résultats de la session 2018

I. PRESENTATION

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'EMC). 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'enseignement moral et civique. Le recrutement des professeurs par le système du concours national concerne de futurs enseignants d'histoire, de géographie et d'enseignement moral et civique. 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 intellectuel que représente une spécialisation. 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 des savoirs, en histoire et en géographie, 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 stabilisé avec les agrégations

La volonté d'une solide articulation des quatre concours (CAPES, agrégation externe d'histoire, agrégation externe de géographie, agrégation interne d'histoire-géographie) est toujours forte. Les questions de programme communes sont discutées et élaborées conjointement par les directoires. 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 intellectuel 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.

Un concours, quatre épreuves

Les 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 de professeur 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 enseignement moral et 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 » et en annexe 3.

« **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 à part égale.

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 principal 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.

**Informations relatives à la correction dématérialisée
complète 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. Ce sont les membres du jury qui 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, **les candidats ont le choix de faire apparaître ou non les titres des parties**, mais 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 » ou MSP), 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, et plus largement pour la géographie par thématique et aire régionale.

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.

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 2017.

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).

La maîtrise des savoirs disciplinaires d'histoire et de géographie, l'importance de la réflexion critique et de la perspective civique, ainsi que la recherche de sens dans l'acte d'enseigner contribuent à la place de la professionnalisation dans le concours. 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 – dont l'école a plus que jamais besoin.

Se préparer au concours, comprendre les épreuves

L'étudiant ou l'étudiante qui se destine au métier de professeur d'histoire-géographie – 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 d'appréhender ce que signifie la transmission à la base du métier d'enseignant, d'apprécier la capacité des savoirs historiques et géographiques à 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 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 possible de rattraper un échec par une réussite. 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 géographiques, 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, dite **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 ou du moins d'une transmission de connaissances 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, dite **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'enseignement moral et civique suppose une culture générale personnelle et une volonté d'amener les élèves vers des raisonnements, des réflexions et des horizons qui contribuent à leur formation intellectuelle, sensible et civique.

Le 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 documents personnels projetés ou au tableau. 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. Enfin, le jury rappelle aux candidates et aux candidats qu'une tenue vestimentaire appropriée au passage d'un concours national de la République est attendue.

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 la modalité de l'alternance, fondée sur des aller-retour constants entre l'expérience d'enseignement en responsabilité et la formation universitaire, les deux se nourrissant mutuellement, en particulier grâce à un 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. 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.

REGARDS SUR LA SESSION 2018

Les résultats de la session 2018

La cinquième session du CAPES-CAFEP externe rénové s'est achevée le 5 juillet 2018 à Châlons-en-Champagne avec la délibération du jury du concours concluant l'admission. La présidente a proclamé les résultats qui ont été publiés aussitôt sur le site Publinet par les soins de la DGRH. 4967 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie pour la session 2018, et 943 candidats pour le CAFEP. Si le nombre total d'inscrits est en légère baisse par rapport à l'année 2017 (5137 pour le CAPES et 923 pour le CAFEP), le nombre de candidats ayant composé aux deux épreuves écrites reste stable : 3317 candidats pour la session 2018 contre 3392 pour la session 2017. Ceci démontre l'existence d'un réel vivier en histoire-géographie et l'attrait jamais démenti vers les carrières de professeur d'histoire et de géographie.

A l'issue de la délibération du jury d'écrit le 15 mai 2018 au lycée Chaptal à Paris, 1269 candidats (CAPES) et 195 candidats (CAFEP) ont été déclarés admissibles et invités à se présenter aux épreuves d'admission. Les admissibles du public réunissaient 615 candidates et 654 candidats. Les admissibles du privé réunissaient 104 candidates et 91 candidats. La barre d'admissibilité, commune au CAPES et au CAFEP, est de 08.5/20.

Aux termes de la session d'oral, les 540 postes du CAPES ont été pourvus avec une moyenne de 10.17. La moyenne des 28 admis au CAPES sur liste complémentaire est de 10. En 2017 la barre d'admission était 9.67. Le net progrès enregistré depuis 2015, où la barre d'admission était à 9.17, s'est donc enraciné. Cette moyenne de 10 a été appliquée pour le CAFEP ouvrant en conséquence le recrutement de 77 candidats admissibles (pour 90 postes), ce qui représente une substantielle progression en comparaison des résultats de 2017 (71 candidats admis pour 100 postes) et 2016 (62 candidats admis pour 140 postes). Les efforts en direction de la préparation au CAFEP continuent donc de porter leurs fruits.

La session 2018 du CAPES-CAFEP a mis en lumière le nombre important de futurs professeurs d'histoire et de géographie prêts à s'investir dans un métier exigeant, 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'enseignement moral et civique. L'effort d'explicitation des 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 22 février 2018 reproduit dans les annexes de ce rapport (et disponible sur le site <http://www.devenirenseignant.gouv.fr> http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externes/65/7/a2018_capes_externes_histoire_geo_922657.pdf).
Nous rappelons que le rapport du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie est l'expression de l'ensemble du jury.

Sous la responsabilité de la présidente et du directoire du concours, les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites) et les épreuves d'admission (épreuves orales) ont mobilisé **un jury composé de 150 examinatrices et examinateurs pour l'écrit, et de 103 examinatrices et examinateurs pour l'oral**. Le **directoire** comprend pour sa part la présidente, les trois vice-présidentes et les trois secrétaires généraux. **La composition du jury respecte pour la première fois une entière parité avec 80 femmes (50.3%) et 79 hommes (49.7%).**

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

L'indépendance du directoire est une garantie de l'impartialité du recrutement et de son niveau d'exigence. Cette indépendance s'inscrit dans les cadres de la mission confiée par le Ministre à la présidente du jury lorsqu'il la 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 afin qu'ils assurent un haut niveau d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et 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. **La présidente du jury est heureuse ici de rendre hommage à leur travail et à leur extrême dévouement.**

L'achèvement de la cinquième session du CAPES-CAFEP externe rénové d'histoire-géographie 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 robustesse 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 2018 au **lycée Louis-le-Grand** et mai 2018 au **lycée Chaptal**. Ces implantations assurent aux jurys d'excellentes conditions de travail grâce à l'accueil chaleureux et bienveillant des **proviseurs respectifs de ces établissements parisiens**, respectivement messieurs Jean Bastianelli et Hervé Gateau.

La phase d'admission s'est déroulée, pour la dix-neuvième 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 Etienne Oehmichen**. Cet établissement est situé en proche périphérie du centre-ville. **Le proviseur, monsieur Christian Vanderstee, et l'intendant, monsieur Sébastien Faidherbe, 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 du lycée contribuent aussi à la bonne marche de cette phase capitale du CAPES. De la même manière, **le lycée Jean 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. **Le jury tient à remercier leurs équipes de direction pour leurs efforts constants à répondre aux demandes.**

A Châlons-en-Champagne se mobilisent également **la municipalité et la communauté d'agglomération représentées par le maire, monsieur Benoist Apparu, le premier adjoint, monsieur Gérard Lebas, et le président de la communauté, monsieur Bruno Bourg-Broc**. Nous leur sommes très reconnaissants ainsi qu'à l'ensemble de leurs services. **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-CAFEP externe d'histoire-géographie.**

Les liens entre la ville de Châlons-en-Champagne, 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. **La session 2018 a eu l'honneur et le plaisir de recevoir Benjamin Stora, historien, professeur des Universités et spécialiste du Maghreb contemporain, président du Conseil d'orientation de l'Etablissement public du Palais de la Porte Dorée**, pour un magnifique échange avec le jury et les habitants de Châlons-en-Champagne sur le thème des identités postcoloniales.

Le CAPES a également su innover avec un café géographique autour du sujet « Fuir les villes, fuir en ville » animé par Edouard de Bélizal, Sophie Blanchard et Bénédicte Tratnjek.

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 Vincent Philippe le secrétaire général, monsieur Cyrille Bourgery, secrétaire général adjoint de l'académie, madame Marie-Christine Triboulat, chargée de la DEC, sous l'autorité de la rectrice de l'académie madame Hélène Insel**. Cette dernière a, en particulier, choisi d'accompagner très efficacement la mutation numérique du concours. 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, responsable de la bibliothèque d'histoire**. Le secrétariat général détermine la bonne marche des épreuves sous l'autorité de la présidente. 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 quatre 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

apparitrices et appariteurs détermine une large part du bon fonctionnement du concours. Nous leur sommes très reconnaissants pour leur investissement et leur professionnalisme.

DEUXIEME PARTIE

Les épreuves d'admissibilité de la session 2018

Cette deuxième partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés des épreuves écrites pour la session 2018. Comme lors des rapports précédents, le jury forme le vœu que cet effort d'explicitation fournisse une aide substantielle aux candidats dans leur tâche de préparation.

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 » - Histoire.

Famille et prestige dans le monde grec et à Rome (V^e siècle av. J.-C. - II^e siècle av. J.-C.)

Remarques liminaires

Le jury a corrigé 3369 copies, notées de 0/20 à 20/20, avec une moyenne de 7,84/20. Si le jury a corrigé d'excellents travaux (4% des copies ont obtenu entre 16 et 20/20), qui témoignaient d'une préparation de qualité, d'un intérêt manifeste pour la question et de solides acquis, l'impression dominante a été celle d'une difficulté manifeste à définir un concept majeur et à organiser une composition autour d'une problématique découlant du sujet proposé. Environ 10% des copies corrigées ne répondaient pas du tout aux attentes de l'épreuve (copies quasiment blanches ou fantaisistes), et 1052 copies au total (soit 31%) ont obtenu une note égale ou inférieure à 5/20. Le « hors sujet », total ou partiel, a été le défaut méthodologique le plus rencontré par les candidats, qui ne doivent pas se réfugier dans une récitation de connaissances mal maîtrisées, mais faire preuve de réflexion et de discernement pour argumenter et construire un raisonnement. Le présent rapport vise à donner des clés pour préparer au mieux cette épreuve de composition et obtenir à terme des résultats moins contrastés.

Présentation du sujet

La désignation par tirage au sort d'un sujet d'histoire ancienne a visiblement désarçonné une partie substantielle des candidats. Il faut donc insister sur la nécessaire préparation de toutes les questions au programme avant la tenue des épreuves écrites, et sur le caractère indispensable d'une solide formation méthodologique afin de pouvoir composer quel que soit le sujet proposé, plutôt que de se livrer à des pronostics dangereux.

Le sujet proposé aux candidats s'inscrivait dans le cadre de la question « Famille et sociétés dans le monde grec et à Rome (V^e siècle av. J.-C. - II^e siècle av. J.-C.) » et permettait de réfléchir à l'un des thèmes évoqués dans la lettre de cadrage : « famille et pouvoirs ». Le sujet était également en lien avec le thème « famille et vie économique », où la relation entre la fortune familiale et l'accès aux responsabilités politiques se trouvait rappelée.

Le recours à la notion contemporaine de « prestige » présentait le double intérêt d'exiger un travail de définition et de conceptualisation de la part des candidats et de ne pas recouper trop étroitement tel ou tel chapitre de manuel. Conformément à l'esprit de la question, le sujet était à la fois large (diversité des espaces et des sociétés étudiés, étendue de l'arc chronologique) et précis, en ce qu'il obligeait à faire le lien entre appartenance familiale et position sociale.

Critères d'évaluation

– Attendus méthodologiques

Les critères méthodologiques sont les mêmes que pour toute dissertation d'histoire. Il s'agissait donc de valoriser les copies qui faisaient l'effort de définir les termes du sujet, qui construisaient une problématique pertinente, qui menaient une argumentation cohérente et témoignaient d'une maîtrise satisfaisante de la langue française en usant d'un vocabulaire adéquat. Nous avons été particulièrement attentifs aux points suivants :

* Il était indispensable de **définir** précisément les termes du sujet (cf corrigé), et d'éviter des définitions toutes faites dépourvues de pertinence par rapport au sujet donné. La notion de « prestige », faussement familière, est sans doute plus difficile à appréhender, mais elle fait partie de la culture historique de base nécessaire à tout-e enseignant-e. Dans un pourcentage non négligeable de copies, elle a été correctement définie comme distinction sociale performative et accumulative. Toute référence à des termes antiques clairement définis (*timè, honos, dignitas, auctoritas...*) ou à des notions empruntées à la sociologie (capital symbolique) a été bien entendu valorisée.

* L'effort de problématisation devait être réel : les relations entre famille et prestige devaient être clairement établies dès l'introduction (cf écueils).

* On attendait des candidats qu'ils proposent un plan cohérent et annoncé dans l'introduction. Sur ce sujet, le plan thématique était à privilégier, car le plan chronologique (rarement mobilisé) imposait de trop nombreuses redondances et reposait sur des césures arbitraires. Cependant, le choix d'un plan thématique ne signifiait pas le renoncement à toute réflexion sur les évolutions et imposait d'intégrer dans le développement des **éléments de contextualisation**. Un sujet d'histoire sociale ne signifie pas flotter dans les limbes de l'achronie et de l'atopie. On attendait que les candidats situent bien les éléments de la dissertation dans l'espace et le temps, en tenant compte de l'évolution historique générale des communautés civiques et politiques dont les pratiques servaient d'illustration de leurs propos. Il fallait faire attention aux confusions flagrantes et ne pas rattacher des personnages ou des exemples à des périodes ou des lieux erronés (Périclès citoyen romain et autres étrangetés...).

* La conclusion a été valorisée si elle répondait bien à la question posée dans la problématique et proposait une ouverture soit vers une période postérieure soit vers un thème annexe afin de prolonger la réflexion.

– Attendus scientifiques

* Les exemples choisis devaient être exposés et analysés avec précision et pertinence, sans jamais perdre de vue le sujet et la progression du devoir. Il fallait choisir des exemples variés dans le temps et dans l'espace et il n'était pas nécessaire de respecter un équilibre entre le monde grec et Rome. La diversité du monde grec, tant géographique que diachronique, se devait d'être prise en considération.

* Dans le cadre de l'analyse des exemples, mais aussi dans l'introduction ou dans des réflexions générales, la connaissance des sources par le candidat était fondamentale. Une réflexion critique par rapport à ces dernières, qu'il convenait de définir et de classer, était nécessaire. Sans surprise, les meilleures copies sont celles qui n'ont pas failli à cette exigence.

– Écueils majeurs :

Cette partie ne reflète pas la totalité des copies, dont un tiers répondait en tout ou partie aux attendus ci-dessus et ont eu une note égale ou supérieure à 9/20. Mais il est indispensable, dans une visée pédagogique, d'expliquer les principaux défauts, notamment méthodologiques, des copies n'ayant pu

obtenir la barre de 9/20. Outre tout ce qui constituait le négatif des attendus ci-dessus, les défauts suivants ont été trop souvent rencontrés :

* Le défaut rédhibitoire était évidemment celui du hors-sujet. Ce sujet d'histoire sociale et politique ne portait pas sur un certain nombre de thèmes liés à la question au programme et que des candidats, faute de connaissances pertinentes ou d'effort de réflexion, ont « plaqués », sous forme de paragraphes directement copiés-collés des cours ou des fiches de révision. Ces digressions hors sujet portaient par exemple sur la citoyenneté, la parenté, la naissance, la sexualité, les rites (sauf les rites funéraires, cf corrigé), les politiques familiales, etc. Le hors-sujet est directement issu d'une absence totale ou partielle de réflexion sur la définition du terme de prestige, qui n'est pas synonyme de ses causes, le pouvoir et la richesse, ni de ses conséquences, comme la réputation. Le hors-sujet peut également avoir été causé par une mauvaise mise en relation avec le terme de famille, parfois étendu à tort. Ainsi, la cité s'invite bien souvent à la place de la famille (« la cité fonctionne comme une famille », « le prestige sert la cité », le statut de citoyen est « plus prestigieux ») et fait ainsi sortir le propos du sujet ou conduit à des contresens et à des essentialisations dommageables (toute famille de citoyens devient une grande famille, puisque la seule citoyenneté suffirait à conférer du prestige).

* L'absence de problématique, mais aussi les problématiques descriptives et trop limitées (« comment les familles montrent leur prestige »), circulaires et trop larges (« quel rapport entre famille et prestige »), absconses (« comment le prestige symbolise la famille »), voire complètement déconnectées du sujet (« quels sont les rapports entre les familles et la cité ») orientent nombre de copies dans de le mur de la répétition ou dans le précipice du hors sujet. La maladresse quasi générale de la problématique apparaît en outre dans son expression : seule une minorité des candidats construit correctement la phrase interrogative (forme directe ou indirecte, inversion ou pas du sujet, usage du point d'interrogation selon la forme choisie). Dans la mesure où c'est une étape-clé de la composition (et d'un cours) il paraît nécessaire que les candidats maîtrisent cette syntaxe de l'interrogation, et ne la négligent pas comme une simple question formelle.

* Les difficultés de construction du développement et l'essentialisation du propos : les arguments, c'est-à-dire des éléments de réflexion, et les exemples, qui sont des faits précis, datés, localisés et accompagnés des sources qui permettent de les connaître, sont régulièrement confondus ; beaucoup d'arguments généraux sont introduits par « par exemple », les oppositions, nuances et transitions sont régulièrement escamotées, les accumulations d'exemples juxtaposés tiennent lieu de raisonnement et des situations ou des événements particuliers sont transposés abusivement à « la cité antique », qui n'existe pas. Les exemples sont bien souvent limités en nombre (les Scipions, les Alcmonides, les mariages adelphiques des Lagides peuvent constituer des exemples valables mais en rien suffisants), sont quelquefois hors période (Brutus ou Néron), voire anhistoriques : les mythes, et surtout la façon dont les sociétés anciennes les utilisent, les déforment et les transmettent, font l'histoire, mais ne sont pas l'histoire (cf encadré sur les mythes dans l'épreuve de MSP histoire). La période hellénistique, hormis le cas rebattu des mariages lagides, est une grande inconnue.

* L'accroche fantaisiste, qui relie le sujet à un exemple tiré de l'actualité, plutôt qu'une amorce sérieuse de réflexion par le biais d'un exemple ou d'une citation antique. L'imagination a semblé cette année sans limites : les premières lignes ont donné lieu à des anecdotes échevelées concernant la famille Hallyday ou les personnages de la série britannique *Black Mirror*, voire à des citations de J.-J. Goldman. Plus sérieusement, si le jury salue un effort sympathique de décroisement des connaissances, il convient de bien faire la différence entre les recettes pédagogiques d'éveil de l'intérêt des élèves d'une part et l'emploi de la comparaison diachronique dans une perspective d'investigation historique d'autre part. Il était donc salutaire de trouver des accroches pertinentes en lien avec la période proposée, sans sortir des trois siècles du programme, ce qui donnait déjà lieu à nombre d'accroches possibles (certaines copies ont ainsi utilisé avantageusement l'exemple de Manlius Torquatus ou cité Ménandre).

* Les conclusions sont trop souvent hâtives : elles se limitent à un résumé du devoir en 5-6 lignes sans aucune ouverture ni réponse à la question posée en introduction.

* Enfin, le niveau d'expression, sans être globalement scandaleux, est trop souvent fautif. Des confusions et fautes d'accord basiques (participes passés des verbes du 1^{er} groupe, confusion « a » / « à », pluriels manqués sur des termes simples « familial » ou « aïeul ») sont à déplorer. Sans parler de certains termes latins ou grecs pourtant courants (le « *paterfamilias* » devenu trop souvent

« *paterfamilia* », les pluriels déformés...), la graphie de noms propres français est douloureusement écorchée : Athènes sans « s », Démosthène et Clisthène sans « h » etc. Ces erreurs témoignent d'un manque certain de lecture et de pratique de l'écrit, pourtant indispensables au métier de professeur.

Éléments de correction

Au livre 85 de la *Guerre de Jugurtha*, Salluste prête à Marius un discours destiné à mettre en évidence la distinction entre les membres de la noblesse (*nobilitas*) et les hommes nouveaux (*homines noui*) auxquels il appartient en tant que premier membre de sa famille à avoir accédé au consulat. Dans l'action militaire, dit-il, « les autres, s'ils se trompent, sont défendus par l'ancienneté de leur noblesse, les exploits de leurs ancêtres, la situation de leurs parents et de leurs proches », alors que c'est en lui seul que Marius place ses ambitions : le prestige de ses ancêtres n'est pas son unique titre de gloire, contrairement à ses adversaires politiques.

Analyser les relations entre famille et prestige dans le monde grec et à Rome entre le V^e et le II^e s. av. J.-C., c'est précisément s'interroger sur la pertinence de la nature familiale du prestige dans ces différentes sociétés. Le prestige est le caractère de ce qui distingue socialement un individu et lui permet de susciter l'admiration. La notion de prestige n'a pas d'équivalent simple en Grèce et à Rome, mais elle peut être rapprochée de plusieurs termes antiques. A Rome, le terme de *dignitas* est le plus proche de ce que nous entendons par prestige, en ce qu'il désigne la position sociale d'un individu, telle qu'elle découle notamment de l'accès aux charges publiques : comme le souligne Cl. Nicolet, à Rome, la politique est créatrice de statut. L'*honoris* est un marqueur de ce prestige, tandis que l'*auctoritas* en est un effet. Elle gagne aussi à être rapprochée des concepts de la sociologie contemporaine et notamment de celui de « capital symbolique », conçu par Bourdieu. Ce rapprochement présente notamment l'intérêt d'inviter à concevoir le prestige non pas simplement comme un statut, mais comme un capital qu'il faut faire fructifier et qui peut se tarir. Il ressort de ces réflexions que le prestige doit être envisagé à la fois comme un statut et comme une performance. En d'autres termes, la notion de « prestige » désigne une forme de distinction, qui est liée soit à la possession d'un statut social déterminé, soit à des modes de comportement et des manifestations publiques permettant d'afficher cette distinction. La notion de famille n'est pas davantage univoque. Elle se définit d'abord, en vertu d'une conception verticale, comme un lignage, un ensemble d'individus se définissant par une ascendance commune. De la même façon que le prestige n'est pas simplement un statut dont on hériterait passivement, la famille ne doit pas seulement être envisagée selon cette conception verticale de lignée inexorable : c'est un ensemble composé d'individus unis par le sang mais aussi de parents par alliance, tous concernés par la défense du prestige familial. Au centre du sujet figureront les sources de la supériorité sociale des classes dirigeantes, notables ou élites (la naissance, la fortune et l'action), les stratégies familiales de distinction, avec leurs multiples aspects (acquis matériels, acquis politiques, acquis symboliques) et les conséquences de ces stratégies (accumulation, conservation et transmission du pouvoir). Il s'agit de déterminer, dans les différents contextes envisagés par la question, le rôle joué par la famille dans la différenciation sociale des individus, et inversement le rôle de l'action individuelle dans la détermination de la hiérarchie des familles.

Cette réflexion porte sur des sociétés variées, celles du monde grec et de Rome, analysées sur un arc chronologique étendu, qui commence avec les réformes synchrones survenues en Grèce (réformes de Clisthène, qui dissolvent les structures gentilices) et à Rome (naissance de la République, à l'origine dominée par des *gentes*) jusqu'à Dryton (pas de rupture dans la question de la famille mais limite établie en fonction de l'état de la documentation). Il conviendra de mettre en avant les critères d'évaluation et de reconnaissance du prestige familial dans les sociétés données, qui ont en commun la visibilité du pouvoir dans l'espace et à travers les honneurs (*timai*) octroyés à ceux qui le possèdent. L'intérêt du sujet est de penser le prestige non pas à l'échelle des individus, mais à celle des familles. La conjonction de coordination invite à penser le prestige comme un instrument au service de la reproduction sociale des grandes familles. Toutefois, en vertu d'une conception dynamique du prestige (entendu non pas comme un statut mais comme une performance), ce dernier est aussi ce que les familles doivent s'efforcer de conserver, ce qu'elles peuvent perdre ou acquérir. En outre, en fonction des contextes politiques envisagés, la valeur accordée au prestige familial varie diamétralement : entre des systèmes monarchiques, où la naissance fonde la différenciation sociale, et des cités oligarchiques, voire démocratiques, où le pouvoir repose sur l'obtention de charges électives, le prestige familial jouera un plus ou moins grand rôle dans l'acquisition et la conservation du pouvoir politique.

L'analyse des relations entre famille et prestige se fondera sur l'examen de sources variées. Il était possible d'en faire une présentation typologique : littéraires (en distinguant les philosophes, les historiens, les biographes, les moralistes, les auteurs dramatiques, les orateurs), épigraphiques (publiques, comme dans le cas des décrets honorifiques et des dédicaces, ou privées, comme dans celui des épitaphes), numismatiques (des monnaies émises par les rois portant sur l'avvers ou le revers des épisodes ou personnages mythologiques censés rappeler l'origine de la monarchie), papyrologiques et archéologiques. Il fallait surtout souligner que l'existence même d'une partie de ces sources procède de l'auto-représentation des familles aristocratiques. Ces sources (inscriptions, monuments, monnaies) ont en quelque sorte une valeur performative, en ce qu'elles contribuent à la perpétuation du prestige familial. Cette réflexion pouvait également s'appuyer sur l'historiographie moderne et notamment sur les recherches d'Alain Duplouy et de Frédéric Hurlet.

En quoi l'appartenance familiale participe-t-elle à la production et au maintien d'une différenciation sociale ? Autrement dit, le prestige (n') est-il (qu') une affaire de famille ?

Le prestige est d'abord une affaire de famille, dans la mesure où ses sources sont en grande partie familiales (I). Mais le prestige familial n'était pas qu'un capital dont on héritait passivement : il requérait d'être constamment actualisé et ces procédés d'actualisation engageaient les groupes familiaux (II). Toutefois, les phénomènes de mobilité sociale descendante ou ascendante invitent à ne pas s'en tenir à cette lecture des relations entre famille et prestige (III).

I. Les sources familiales du prestige

Les sources du prestige, dans le monde grec et à Rome paraissent d'abord reposer sur les qualités personnelles (*l'arété*, la *virtus*). Pourtant, l'appartenance familiale se révèle décisive, que l'on envisage la famille, dans sa dimension verticale, comme celle dont on cultivait la mémoire (1) et disposait du patrimoine (2), ou, dans sa dimension horizontale, comme un groupe de solidarité que l'on étendait grâce à des alliances (3).

1. Appartenance et mémoire familiales (la profondeur historique du prestige)

En raison du poids de l'ascendance, le prestige était une affaire de famille, d'abord en vertu d'une conception verticale de cette dernière, qui engage à la fois l'ascendance paternelle et, avec des nuances selon les sociétés et les époques, l'ascendance maternelle. Dans ces sociétés, le groupe social qui cumulait richesse et pouvoir, et qui a le premier rôle dans les sources, ne fondait pas, sauf exception (par exemple les patriciens romains jusqu'en 367 av. J.-C.), sa primauté sur un ordre juridique défini et stable : ses membres se distinguaient par des comportements et des discours qui proclamaient leur supériorité vis-à-vis du commun. Or les généalogies (réelles ou fictives) permettaient l'établissement de l'*eugéneia* au sens étymologique (« bonne naissance », « naissance noble »), basée sur l'appartenance à une lignée prestigieuse et se mesurant à l'éclat des ancêtres.

- a) Ascendance et prestige dans les systèmes aristocratiques et monarchiques
 - à titre d'exemples : la revendication d'une origine vénusienne et troyenne par les Iulii Caesares, d'une origine numaique par les Pinarii et les Aemilii.
 - pour ce qui est des ascendances réelles et non héroïques, l'exemple de la bataille de Raphia, en 217 av. J.-C., était particulièrement pertinent : les deux jeunes rois, Ptolémée IV Philopator et Antiochos III, défilent devant leurs troupes en rappelant les faits de gloire de leurs ascendants.
- b) La démocratie et le prestige des « grandes familles »
 - à titre d'exemple, les prétentions des familles comme celles de Cimon ou de Périclès, un Alcmonide.
 - à l'époque hellénistique, Phaidros et Callias de Sphettos (III^e s. av. J.-C.), à Athènes, ou Archippè de Kymè, illustrent la fameuse *progônikè arété*, « vertu ancestrale ».
- c) L'action individuelle comme source de prestige familial
 - la noblesse patricio-plébéienne devenue hégémonique : c'est l'accès aux honneurs, et non plus la naissance, qui est devenu le critère de distinction.

2. Le patrimoine familial comme condition du prestige

a. Une condition nécessaire mais non suffisante pour gérer les affaires de la cité

Dans les sociétés aristocratiques, mais aussi démocratiques, l'acquisition ou la conservation du prestige dépendaient en partie du patrimoine familial. Dans la Rome républicaine, le caractère censitaire de la société conditionnait les formes de la participation civique et notamment l'accès aux honneurs. La richesse n'était pas suffisante pour produire du prestige, mais associée au prestige social, elle contribuait au maintien et à la reproduction des élites. L'évergétisme est un signe évident de prestige, car il implique le fait d'avoir suffisamment d'argent pour se montrer généreux ; or, cette générosité sert également les intérêts de l'évergète : c'est le fameux « échange évergétique », bienfaits contre honneurs.

→ La fortune doit être visible mais pas ostentatoire. La visibilité de cette fortune implique aussi l'obligation des liturgies, imposée aux riches citoyens, qui d'obligation devient condition pour être pris en considération dans la vie publique.

b. Le patrimoine comme moyen de « tenir son rang » : les stratégies familiales visant à accroître le patrimoine pour maintenir le prestige familial.

Il n'était pas nécessaire d'étudier par le menu tous les moyens d'arrondir ce patrimoine. En revanche, une réflexion sur les stratégies familiales et sur l'identité familiale qu'elles révèlent était bienvenue. C'est particulièrement le cas des stratégies matrimoniales et adoptives, qui apparaissent comme autant de moyens d'accroître le capital social d'une famille, en multipliant les alliances.

3. Les alliances familiales comme moyen d'accroître le prestige familial et de permettre la reproduction sociale

a. Le primat de l'isogamie : des mariages prestigieux pour « tenir son rang »

On peut citer les mariages prestigieux contractés par les deux clans les plus puissants, les Alcmonides et les Philaïdes, en dépit de leur rivalité politique. A Rome, la règle de l'isogamie prévalait également : Paul-Émile, qui avait épousé Papiria, fille d'un consul patricien, et les Scipions.

b. Les alliances endogamiques, fondement du prestige dynastique

c. Divorce, adoption et prestige familial

On pouvait se demander si le divorce bouleversait la donne et provoquait une perte de prestige. Les meilleurs candidats auront également vu que les alliances familiales prestigieuses pouvaient prendre d'autres formes que celle des mariages. Le cas de l'adoption à Rome est à cet égard particulièrement significatif : Scipion Émilien, fils de Paul-Émile donné en adoption au fils de Scipion l'Africain.

→ Le prestige prend sa source dans l'appartenance familiale mais ne constitue pas une donnée immuable : il demande à être constamment actualisé par des performances individuelles.

II. Actualisation et mise en scène du prestige familial

L'actualisation du prestige familial prenait tout d'abord la forme de manifestations dans l'espace public, que ce soit par la construction de monuments ou par l'accomplissement de rituels (1). Véritable performance, le prestige s'exprimait dans la prééminence cultuelle et culturelle des grandes familles (2) et trouvait son aboutissement dans la capacité de ces dernières à accéder aux charges publiques sur plusieurs générations (3).

1. La visibilité dans l'espace des grandes familles

Les grandes familles cherchaient à actualiser leur prestige en édifiant des monuments visibles dans l'espace public. La liste ne saurait être exhaustive puisque l'on peut ajouter tous les monuments publics construits pour répondre à des fonctions déterminées et qui, du fait de leur nom et des pratiques mémorielles qu'ils suscitaient, fonctionnaient comme des lieux de mémoire (*monumenta*) familiaux. Les divers rituels qui mettaient en scène le prestige familial devaient également être pris en considération.

a) Les monuments familiaux

b) On peut citer le monument de Daoschos de Pharsale dans le sanctuaire d'Apollon Pythien à Delphes, ou le Tombeau des Scipions doté d'une façade monumentale, afin de satisfaire aux exigences d'une compétition aristocratique.

c) Mise en scène du prestige familial dans l'espace public

Si les notables investissent physiquement, par l'érection de monuments honorifiques, les sanctuaires et autres lieux de piété collective, ils le font aussi d'un point de vue symbolique, afin de signifier à la fois la piété, le rôle social de la famille et l'adhésion aux valeurs panhelléniques qui caractérisaient les élites depuis l'époque archaïque, en premier lieu l'esprit agonistique.

2. Prééminence culturelle et culturelle des grandes familles

Le prestige familial s'actualisait dans la participation spécifique à des cultes, dans l'exercice de prêtrises particulières, ainsi que dans la part prise dans certaines cérémonies culturelles, notamment les jeux.

a) Prestige familial et cultes publics

A titre d'exemple, la Pythaïde athénienne, occasion par excellence de regarder des « tableaux de famille », ou l'organisation gentilice de cultes publics à Rome.

b) Les fonctions sacerdotales, apanage des « grandes familles »

On peut citer les fonctions sacerdotales exercées par les clans des Eumolpides et des Céryces, ou, à Rome, les trois flaminats majeurs et la prêtrise de *rex sacrorum* par les patriciens.

- ✓ Nous proposons de développer le cas bien connu de Rhodes, où sont attestées l'adoption d'adultes liée à l'héritage mais surtout à l'exercice de la prêtrise la plus prestigieuse à Rhodes, celle d'Athéna Lindia (95 des 229 prêtres connus d'Athéna Lindia sont adoptés). Changer de famille signifiait changer de dème donc contourner le mécanisme de la rotation des charges entre dèmes et accumulation de la charge aux mains d'une minorité. Le détournement de l'adoption perturbait en l'occurrence le mécanisme démocratique de la rotation ; elle l'annulait en partie et assurait aux mêmes individus ou aux mêmes familles la possibilité de concentrer entre leurs mains les hautes responsabilités et les positions de prestige. On pouvait faire le parallèle avec Rome, où la loi Domitia de 104 av. J.-C. interdisait la présence de deux membres d'une même *gens* (ou d'un même lignage) à l'intérieur d'un même collège sacerdotal, une interdiction qui pouvait être contournée par le recours à l'adoption.

c) Les jeux, moyen d'entretenir le prestige de l'aristocratie (*ou des familles de champions, des champions parmi les grandes familles*)

3. La course aux honneurs publics

Même si le prestige n'est pas strictement synonyme du pouvoir politique, ce développement est au cœur du sujet : il s'agit de montrer comment l'appartenance familiale conditionne l'accès aux honneurs publics et donc l'acquisition du prestige social et politique.

a. Magistrats de père en fils

b. Les solidarités fraternelles à l'œuvre pour le maintien du prestige et du pouvoir politique

A titre d'exemples, les frères Caecilii Metelli, et Phaidros et Callias de Sphettos.

→ On constate une valorisation progressive des liens familiaux dans les décrets honorifiques, la qualité de bon citoyen est une marque héréditaire, attachée à certaines lignées, confirmée à chaque génération et justifiant ainsi la reproduction des élites politiques. Il s'agit d'un comportement attendu de la part des grandes familles.

c. La mise en avant des enfants, marque et promesse de prestige familial.

→ Mais le cercle n'est pas toujours vertueux. Le prestige familial peut contraster avec le comportement d'un individu. On peut aussi se demander si le prestige familial n'est pas un effet du prestige individuel et non plus l'inverse.

III. Prestige individuel et prestige familial : une dialectique complexe

La reproduction sociale n'avait rien d'automatique, ce qui créait un espace pour des hommes nouveaux, qui arguaient de leur prestige individuel sans renoncer pour autant à s'inventer un prestige familial destiné à légitimer leur position (1). L'échec et le déshonneur d'un membre d'une famille

pouvaient ruiner le prestige familial et conduire à des phénomènes de déclassement qui pesaient sur l'ensemble du groupe (2). Ce phénomène ne se limitait pas aux « grandes familles » (3).

1. Mérite individuel et prestige familial

a. Prestige individuel, prestige familial dans les cités timocratiques

A titre d'exemple, les hommes nouveaux à Rome, dont la carrière était fondée sur le mérite personnel (la *uirtus*), ou le cas de Périclès, pour lequel la vertu individuelle confirme un prestige familial.

b. Des familles de talent(s)

Le talent et le savoir, des mérites pourtant éminemment individuels, sont également conçus comme des vertus familiales, qui prévalent dans des lignées intellectuellement privilégiées : une famille de lettrés de Byzance, des familles de sculpteurs.

2. Les limites d'un cercle vertueux

a) Ratés politiques et fils indignes

b) Les atteintes à la solidarité familiale

Les carrières politiques ratées ou les comportements moraux indignes ne sont pas les seules atteintes au prestige familial : les défaillances individuelles à la piété familiale mettent en danger non seulement le prestige, mais également dans certains cas l'existence même de la famille.

c) Réparer le prestige familial

Quand le nom n'était pas définitivement sali, les familles éclipsées en raison du comportement jugé indigne d'un de leurs membres devaient, pour retrouver leur réputation, encourager les mérites personnels et réactiver les stratégies d'alliance : l'exemple de Cimon, fils de Miltiade le Jeune.

3. Jeux d'échelles (diversité sociologique du prestige familial)

En parlant prestige on pense classe sociale élevée, mais il ne faut pas oublier que cette notion plastique est relative : chaque milieu social compte ses familles prestigieuses.

a) Le déclassement social chez les simples citoyens

b) Affirmer son (relatif) prestige social

Les pratiques du quotidien, les célébrations, sont l'occasion pour les familles du peuple de se distinguer.

c) L'exaltation des valeurs familiales comme source de prestige

Les valeurs familiales sont mises en exergue pour les familles modestes, pour les élites comme pour des personnages bien plus célèbres : par exemple, Attale I^{er} et sa femme Apollonis de Cyzique.

Eléments de conclusion

Le prestige représente avant tout un capital symbolique à dimension politique, économique et culturelle réinvesti par les grandes familles afin de maintenir et accroître leur position prééminente dans les sociétés grecque et romaine. Les groupes familiaux dominants dès l'époque archaïque, en vertu de leur naissance et de leur fortune, perpétuèrent leur supériorité politique à l'époque classique en investissant les institutions démocratiques, par des alliances matrimoniales habiles et des actions valorisantes et valorisées dans le domaine public : non seulement les magistratures, mais aussi la guerre, en rapport étroit avec le politique, les charges religieuses de prestige, les valeurs culturelles. Le principal instrument de cette politique était l'évergétisme, un usage ancien mais pratiqué désormais à une échelle nouvelle : en échange des bienfaits, les notables évergètes ne se voient pas contester la prééminence qu'ils détiennent dans la cité. Cette réalité anticipe un phénomène qui trouvera pleinement son expression à l'époque impériale, celui de la création d'une société d'ordres. Cette société est caractérisée par la présence à la tête de l'État d'un nombre réduit de familles, dont le prestige social se traduit en influence politique et dont, inversement, la capacité dirigeante est basée sur la fortune de longue date et l'appartenance à une lignée de notables.

Plan alternatif

I. L'héritage comme source de prestige

1. La légitimité de la naissance : hériter d'un sang mais aussi d'une éthique

2. Transmission des patrimoines : la question sensible de l'argent

3. Transmission et perpétuation des valeurs aristocratiques, de la réputation

II. Reproduction familiale des classes dirigeantes

1. Fonction politique, conditionnée avant tout par l'appartenance à la classe dirigeante
2. Réussite martiale, les triomphes
3. Représentation extérieure, diplomatie

III. Prestige et capital symbolique

1. La visibilité dans l'espace des grandes familles
2. Prééminence culturelle et culturelle des grandes familles
3. La course aux honneurs publics et l'échange évergétique

Plan intéressant rencontré dans une copie :

I. Acquérir du prestige

1. L'importance de la lignée, de la naissance et du nom
2. Les actions individuelles, au fondement du prestige familial

II. Des stratégies de distinction pour accroître le prestige individuel et familial

1. Des alliances familiales : mariage et adoption
2. Fêtes familiales et funérailles, l'occasion de commémorer les hauts-faits fondateurs du prestige familial

III. Conserver le prestige familial

1. Ancrer son prestige dans l'espace public pour le pérenniser
2. Perdre son prestige ? Échec et succès individuels

Epreuve 2. « Commentaire de documents ». Géographie.

Sujet : « Les Départements et Régions d'Outre-Mer français (DROM) : entre marginalisation et intégration »

Définition de l'épreuve

L'épreuve 2 des écrits du CAPES-CAFEP externe d'histoire et de géographie consiste en une analyse critique d'un corpus documentaire, suivie d'une proposition d'exploitation de ce corpus à un niveau scolaire choisi par les candidats. Pour la session 2018, le jury attendait – conformément à ce qui était annoncé dans les rapports 2015 et 2016 – que cette seconde partie de l'épreuve propose une production graphique quelle qu'elle soit : croquis, schémas, modèles ou bien encore organigrammes étaient acceptables, à condition qu'ils soient de qualité universitaire et que leur adaptation au niveau choisi soit discutée.

Pour les sessions à venir, le jury n'attendra plus que la production graphique soit nécessairement intégrée à cette partie pratique d'exploitation du corpus documentaire dans le cadre des programmes scolaires. Si la proposition d'une production graphique de niveau universitaire qui soit expliquée et justifiée demeurera obligatoire dans cette épreuve, les candidats pourront désormais choisir de la placer et de la valoriser aussi bien dans l'analyse critique que dans l'exploitation adaptée.

Attendus de l'épreuve

Commenter un corpus de documents en géographie au CAPES-CAFEP suppose de comprendre que l'intérêt de l'exercice réside dans l'articulation des connaissances universitaires à leur adaptation dans le cadre des programmes scolaires de l'enseignement secondaire.

- **L'analyse critique**

L'analyse critique ne se limite en aucun cas à une simple dissertation illustrée par les documents proposés : le corpus n'a pas vocation à être un recueil d'exemples pour répondre au sujet. Les éléments tirés des documents doivent être systématiquement analysés selon une approche géographique : les candidats ont à mettre en évidence des différenciations d'échelles et des jeux d'acteurs à l'œuvre ; ils doivent aussi analyser les dynamiques sociales, économiques, environnementales et/ou politiques qui sont au cœur du fonctionnement des territoires. La dimension critique de l'analyse est cruciale car elle donne la possibilité aux candidats d'exercer un regard averti sur la composition du corpus : les futurs enseignants doivent pouvoir expliquer ce qui peut y manquer, mais aussi identifier les défauts formels repérables dans certains documents (notamment en termes de sémiologie graphique), ainsi que les partis pris que l'on peut déceler dans certains documents tels que la presse ou la publicité par exemple.

Les attendus méthodologiques pour l'analyse critique d'un corpus de documents en géographie sont les suivants :

- identifier convenablement les sources des documents et savoir utiliser et croiser les documents en conséquence.
- être capable de relever de l'information à partir de documents de natures variées et avec le vocabulaire adapté (textes, diagrammes, tableaux statistiques, photographies, cartes).
- passer de l'observation à l'explication et ne pas se contenter d'un simple survol des informations. Le futur enseignant doit savoir contextualiser, expliquer et remettre en perspective le corpus documentaire par rapport au sujet.
- regrouper les informations tirées des documents de manière thématique, combiner et confronter les points de vue. Le prisme d'analyse des documents doit être géographique : espaces, échelles, acteurs sont des notions essentielles à mobiliser pour comprendre la problématique soulevée par le corpus.

A ces attendus méthodologiques s'ajoutent des attentes liées à la capacité des candidats à rédiger un devoir de géographie qui soit problématisé et structuré. Pour cela, les candidats doivent savoir :

- élaborer une problématique de géographie.
- organiser un commentaire en adoptant un plan structuré, hiérarchisé, équilibré, et qui traite de l'ensemble des thématiques abordées par les documents.
- rédiger des paragraphes cohérents et construits autour d'un argument solidement développé et d'un exemple précis issu des documents et devant être dûment analysé.
- utiliser le vocabulaire et les notions adéquates de géographie pour donner sens aux documents du corpus.
- se garder de tout jugement de valeur, de clichés et de stéréotypes.

-L'exploitation adaptée

Cette partie de l'épreuve permet au jury de vérifier que les futurs enseignants sont bien au fait des attendus du métier. On ne demande pas de concevoir un cours complet mais de poser des jalons de préparation qui font explicitement le lien entre un corpus de documents et des objectifs d'apprentissage fixés par le Bulletin Officiel (BO) pour un niveau donné. Les candidats doivent ainsi prouver qu'ils connaissent les programmes, qu'ils savent utiliser un corpus de documents pour construire leur démarche pédagogique, qu'ils possèdent quelques éléments de didactique de la géographie mais surtout qu'ils sont capables d'une approche réflexive de la production et de la transmission des connaissances. Le jury vérifie donc que les candidats sont capables de :

- Connaître les contenus et les objectifs des programmes de l'enseignement secondaire.

Les candidats sont donc évalués en fonction de leur capacité à se repérer dans les objectifs d'apprentissage fixés par le BO pour les cycles 3 et 4 ainsi que pour le lycée. Les principales notions de chacun des niveaux, de la 6^e à la Terminale, doivent ainsi être connues.

Les copies seront également appréciées selon leur propension à utiliser avec pertinence le vocabulaire géographique et à mobiliser à bon escient les diverses démarches pédagogiques. Par exemple, les « études de cas » ne sont pas à envisager comme de simples exemples détaillés, mais comme les fondements d'une approche inductive de la géographie.

Les candidats sont en outre libres de ne pas tenir compte du ou des niveaux proposés en Annexe du corpus ; charge à eux de s'assurer que leur proposition d'adaptation est cohérente.

- Établir une démarche d'enseignement structurée.

Pour ce faire, les candidats doivent montrer qu'ils sont capables de justifier la démarche pédagogique choisie dans le prolongement de l'analyse critique. Le propos de l'exploitation adaptée mérite d'explicitier clairement le passage de l'information scientifique (compétences universitaires) à ce qui en sera retenu pour la transmission de connaissances (compétences pédagogiques et didactiques). La problématique doit être cohérente avec les programmes et simple dans sa formulation.

Il est également attendu que les candidats sachent identifier les notions essentielles du thème à travailler. Les meilleurs candidats seront ceux qui sauront différencier les notions nouvelles de celles qui auront été vues auparavant mais pourront être réinvesties. Toutes doivent être définies le plus rigoureusement et clairement possible.

Les candidats sont par ailleurs invités à définir des objectifs de connaissance et de compétence : la démarche proposée doit permettre d'expliquer dans quel ordre et comment les notions proposées seront travaillées. En s'appuyant sur les documents du corpus, les candidats peuvent choisir de monter une séquence entière ou une séance en particulier dont les grandes lignes seront exposées, sans trop rentrer dans le détail. Il est surtout important ici de comprendre comment les candidats articulent le corpus, les notions et les objectifs d'apprentissage, et non d'exposer une préparation de cours complète.

Les capacités que les élèves pourront travailler seront, enfin, explicitement présentées.

- Réaliser une production graphique commentée.

La production graphique (croquis, schéma, schéma fléché, organigramme, etc.) est à envisager par les candidats comme une manière de synthétiser et de présenter de manière graphique l'information issue des documents. Le niveau de réalisation graphique attendu est universitaire. Une certaine complexité est donc requise. La réalisation de cette production graphique doit permettre au jury d'apprécier la maîtrise de la sémiologie graphique et des conventions de présentation des croquis ou schémas (titre, orientation, légende, échelle) des futurs enseignants. Elle doit en outre s'accompagner d'un bref paragraphe réflexif sur cette production graphique, insistant notamment sur des pistes d'adaptation possible en classe et sa réalisation par les élèves.

A compter de la session 2019, si les candidats préfèrent réaliser une production graphique dans l'analyse critique, ils pourront la remobiliser dans l'exploitation adaptée afin d'expliquer et de justifier les adaptations à réaliser et les choix opérés en fonction du niveau choisi.

Rappelons enfin que les copies sont aussi évaluées sur leurs qualités formelles. Rendre une copie correctement présentée et rédigée avec soin est un critère d'appréciation essentiel. Le jury attend des candidats qu'ils appliquent avec rigueur les règles de la langue française : respecter les règles de grammaire et de syntaxe, éviter les fautes d'orthographe d'usage, écrire sans erreur les noms propres (surtout ceux indiqués dans le corpus).

Bilan des copies de la session 2018

Dans l'ensemble, les candidats ont cherché à répondre à la forme et à l'objectif des deux exercices de cette épreuve, témoignant ainsi d'une lecture attentive des précédents rapports.

- **Remarques générales sur les copies**

Le jury a évalué 3316 copies, qui ont été notées de 01 à 20/20, avec une moyenne de 7,84/20. Très peu de candidats ont rendu un travail ne répondant absolument pas aux attentes de l'épreuve qui sont désormais connues dans leurs grandes lignes par les candidats. Le jury ne peut que féliciter les candidats ainsi que les préparateurs de cette évolution plutôt positive et espère que le présent rapport permettra de poursuivre les efforts dans ce sens. Le jury s'est notamment plu à lire une part notable de copies excellentes qui témoignent de grandes qualités formelles, proposant des devoirs clairs, structurés et adoptant une démarche spatialisée et dynamique, servie par une réflexion géographique pertinente.

Malgré tout, subsistent quelques copies très courtes, déséquilibrées ou lacunaires dans lesquelles seule une des deux parties a été traitée, notamment la première au détriment de la seconde, ou qui ne proposent pas de production cartographique. Ces copies n'ont pu obtenir que de très faibles notes.

Le jury tient également à rappeler que malgré les progrès et efforts observés, de trop nombreuses copies présentent encore des fautes d'orthographe d'usage, notamment sur des noms propres pourtant écrits à plusieurs reprises dans les documents tels que « Guyane » qui s'est vue régulièrement attribuer un "n" supplémentaire. La syntaxe est aussi souvent fautive (accords, conjugaisons...), ce qui est inadmissible dans le cadre d'un concours de recrutement de futurs enseignants qui auront également pour tâche d'enseigner et de corriger ces erreurs auprès de leurs élèves.

Enfin, de très nombreuses lacunes de forme et de fond demeurent encore aussi bien dans « l'analyse critique » que dans « l'exploitation adaptée » et la réalisation cartographique. Ces remarques générales sur les copies visent donc à aider les candidats et les préparateurs quant à leur compréhension et appréhension de cette épreuve.

- **Analyse critique du dossier documentaire**

Si la majorité des candidats a compris l'objectif de l'exercice, certaines copies en sont restées à un examen superficiel et linéaire des documents au lieu de produire un écrit de synthèse. Les points à améliorer sont les suivants.

✓ Des introductions à renforcer

Les accroches se sont révélées plus ou moins habiles, notamment parce qu'elles n'étaient pas toujours explicitement reliées au sujet et pouvaient parfois être empreintes de jugements de valeur, ce qui est impérativement à proscrire. De nombreux devoirs débutent ainsi par le récit des émeutes à Mayotte ou en Guyane, mais ont omis de remettre ces phénomènes en perspective et de les aborder sous le prisme de la marginalisation/intégration des territoires ultra-marins français afin d'amener de cette façon le sujet.

Du reste, trop peu de candidats se sont attachés à réellement proposer des définitions claires, détaillées mais surtout réfléchies des termes du sujet. L'aspect dynamique des processus de marginalisation et d'intégration a été très largement ignoré par les candidats, qui se sont le plus souvent contentés de faire le constat de la marginalité des DROM mais sans justifier cette affirmation. Le jury a été étonné par la conception très élastique des notions au programme des candidats qui ont souvent abordé indifféremment la marge, la marginalité et la marginalisation, allant même parfois jusqu'à confondre l'ensemble de ces termes avec celui de périphérie. Plus encore, rares sont les copies dans lesquelles les candidats ont pris le temps d'interroger les deux processus « marginalisation » et « intégration », ici mis en opposition par l'intitulé du sujet.

De même, les candidats sont invités à définir le cadre spatial du sujet. Les DROM français devaient être dûment délimités mais aussi et surtout interrogés au regard de l'ensemble du territoire français : quelles sont les spécificités des DROM ? Par rapport à quel(s) territoire(s) ? Si cet effort avait été rigoureusement fait, de nombreuses erreurs et confusions quant aux délimitations territoriales du sujet eussent été évitées : un nombre non négligeable de candidats ont confondu les DROM avec l'ensemble des territoires ultra-marins, induisant trop de passages hors-sujet sur Saint-Pierre-et-Miquelon ou encore la Polynésie française, sans parler de la récurrente, mais gênante, confusion entre Tahiti et Haïti.

En raison de ce manque de rigueur dans la définition des termes du sujet et du cadre spatial, les problématiques proposées ont souvent été peu satisfaisantes. Il ne s'agit certainement pas de reprendre le sujet de manière interrogative. Rappelons, au contraire, que l'intérêt de problématiser est justement d'interroger les termes du sujet pour faire émerger un paradoxe. Cela demeure encore un passage peu probant pour de trop nombreux candidats, qui ont généralement trop tiré le sujet vers la question de la marginalisation voire de la marginalité des DROM, oubliant de ce fait leur éventuelle intégration à d'autres espaces. Cela les a alors conduits à proposer un plan maladroit – quand il était annoncé – ne répondant pas nécessairement à la problématique posée, car il opposait la marginalisation dans une première partie à l'intégration dans une seconde, sans réellement apporter de nuances et n'adoptant pas de démarche véritablement géographique.

Enfin, notons que la quasi-totalité des candidats a pris le temps de présenter succinctement le corpus de documents au cours de l'introduction. Néanmoins, il est à regretter que l'on en reste souvent à une ennuyeuse reprise linéaire de tous les documents, sans organiser leur présentation ni questionner le corpus (nature précise des documents, auteurs, dates, espaces représentés et échelles) pour en expliciter la cohérence et lui donner du sens.

✓ Des développements à approfondir

Dès lors, ce manque de réflexion initiale sur le sujet a conduit nombre de candidats à proposer un développement trop succinct, sans apporter nuances eu égard aux territoires et aux échelles concernés.

L'un des défauts majeurs relevé dans les commentaires est l'absence d'analyse géographique, qui confine en réalité à une simple paraphrase du corpus : la plupart des candidats partent effectivement des documents, mais sans les expliquer, sans rien apporter à leur compréhension, car ils en restent à un relevé d'information mal référencé (un renvoi entre parenthèses ne constitue pas une analyse) et laissant de côté beaucoup de documents, alors que le corpus est bien à étudier dans son intégralité. Le jury a donc apprécié et valorisé les copies dans lesquelles les candidats utilisaient l'ensemble des documents présents dans le dossier et prenaient le temps d'en approfondir l'analyse en les décrivant et surtout en les mettant en perspective avec un ou plusieurs autres documents mais aussi avec leurs propres connaissances. Il s'agit d'une compétence d'enseignement absolument essentielle que de savoir éclairer le sens des documents, de faire émerger des points communs et des divergences entre eux. Pourtant, trop peu de candidats firent montre de connaissances personnelles solides pour dépasser la simple paraphrase et pour pouvoir efficacement confronter, croiser et rapprocher les documents. Il était par exemple pertinent et attendu que les candidats se révélassent capables de fournir quelques chiffres clés concernant la France métropolitaine afin de les comparer avec les données fournies pour les DROM dans le document 3A. De même, si certains ont tenté d'apporter un éclairage épistémologique à leur réflexion, beaucoup n'ont fait en réalité que citer les manuels généraux sur la question au programme ou mentionner les géographes déjà présents dans les documents, n'apportant dès lors aucune valorisation au propos et ne témoignant pas de réelle culture ni de lectures géographiques personnelles.

La dimension critique fut extrêmement peu et mal mobilisée par les candidats. Rares furent ceux (et ces derniers en furent donc d'autant plus fortement valorisés) qui surent se montrer capables d'apporter un regard critique sur les documents. Certains ont souligné les éventuels oublis et absences du corpus, tandis que d'autres se sont judicieusement interrogés sur les sources des documents : quelques candidats ont ainsi souligné l'approche cartographique spécifique de Philippe Rekacewicz présente dans le document 6A par exemple. Le jury regrette, finalement, que ces analyses aient été si peu critiques, ce qui relève pourtant de la capacité des futurs enseignants à maîtriser et à prendre du recul par rapport à des sources d'information toujours plus nombreuses, élément qu'ils devront également enseigner à leurs futurs élèves. Attention toutefois à ne pas se méprendre : certains semblent encore confondre critique de documents et avis personnel. Le jury a ainsi lourdement sanctionné les copies témoignant de propos misérabilistes sur les DROM, ainsi que les sentencieuses remarques prescriptives sur ce qu'il conviendrait de faire pour mieux les intégrer.

Plus généralement, si le sujet n'a pas semblé avoir surpris les candidats, ces derniers ne disposaient, trop souvent, que de connaissances très superficielles et généralistes sur les DROM français, ne faisant pas état de savoirs scientifiques précis et détaillés (chiffres, caractéristiques, particularités). Plus grave à ce niveau d'étude, de nombreux contresens ont été relevés quant à la compréhension des documents, reflétant d'importantes lacunes dans la maîtrise de la lecture et de l'analyse des documents en géographie. Cela a particulièrement été le cas pour les documents 3A et 3B, témoignant ainsi de difficultés récurrentes de la part des candidats à analyser et exploiter des documents statistiques, source pourtant essentielle dans l'analyse géographique.

Ces lacunes sur les DROM et les notions associées que le corpus invitait à traiter (l'insularité, l'éloignement, l'enclavement, l'accessibilité, par exemple) étaient difficilement pardonnables car elles s'inscrivaient dans le programme de « La France des marges » mais aussi des « Les espaces du tourisme et des loisirs dans le monde ». Par ailleurs, le manque d'analyse du cadre spatial en introduction a parfois conduit certains candidats à considérer que les DROM ne faisaient pas partie du

territoire français. Cette opposition systématique entre DROM et France est profondément anachronique et demeure une idée reçue qu'un futur enseignant de géographie et d'histoire devrait être en mesure de déconstruire. Le jury a été ainsi extrêmement surpris de lire dans plusieurs copies qu'il « vaudrait mieux, pour la France, couper ses liens avec les DROM ». Cette prise de position, aussi malvenue que maladroite, n'est pas liée qu'à un manque de connaissances sur les DROM. Elle est aussi produite par un défaut méthodologique dans l'étude et dans l'argumentation des problèmes de géographie : ignorer les multiples échelles du sujet ainsi que les jeux et conflits d'acteurs ne pouvait conduire qu'à des raisonnements et à des conclusions biaisés. Beaucoup de candidats se sont ainsi contentés de montrer la marginalisation des DROM à l'échelle nationale, omettant d'interroger la marginalisation et l'intégration de ces territoires ou de certains de ces territoires, à différentes échelles, plus locale (comme les y invitaient les documents 2, 5 et 7 notamment), régionale (documents 3, 4 et 6) et mondiale (documents 1 et 6 en particulier, qui permettaient de replacer les DROM français dans le contexte mondial à travers leur localisation mais aussi les enjeux géopolitiques et géoéconomiques dont ils étaient porteurs via leur ZEE par exemple), témoignant ainsi d'une véritable réflexion spatiale sur la spécificité de ces territoires.

Ces défauts méthodologiques et ces lacunes en termes de connaissance se doublèrent en outre d'un trop grand nombre d'approximations traduisant la faible maîtrise des fondamentaux de la géographie par beaucoup de candidats. La géographie physique notamment a donné lieu à des contresens fréquents (le « climat volcanique » par exemple, ou encore les trajectoires farfelues des alizés ont par exemple laissé perplexe le jury, sans parler de l'incapacité de la majorité des candidats à expliquer ce qu'est un aléa naturel pour bien exploiter le doc. 7B), ainsi qu'à un déterminisme naturel voire culturel (« insupportable chaleur », « environnement hostile » ou encore « forêt inhabitable » sont des formulations malheureuses qui ont été trouvées dans un très grand nombre de copies). De même, bien que cela soit moins présent, certains candidats ont réalisé de nombreuses digressions historiques sur l'histoire coloniale française, qui pouvait apparaître parfois judicieuse dans l'explication des particularités observées mais ne méritait pas que l'on s'y attachât en tant que telle. Le jury rappelle, encore une fois, que le raisonnement géographique ne commence pas par le récit du passé, mais au contraire par le constat de l'actualité. L'examen des causes historiques n'intervient qu'en second lieu, une fois les éléments du problème clairement exposés.

Dès lors, le jury a veillé à valoriser les candidats qui ont su apporter des connaissances précises et pertinentes, exposées de manière claire et problématisée, témoignant d'une bonne maîtrise des notions attendues et d'une démarche multi-scalaire. Cela permettait de mettre en exergue la marginalisation et l'intégration des différents territoires des DROM français à la fois par rapport au reste du territoire français mais aussi entre eux de manière dynamique et nuancée, en s'interrogeant sur les processus à l'œuvre.

✓ Des conclusions à étoffer

Enfin, les conclusions (lorsqu'il y en avait) demeuraient encore trop souvent superficielles et lacunaires, les candidats se contentant de proposer un résumé de leur plan sans réellement répondre à leur problématique. Il s'agit pourtant d'une composante absolument essentielle du devoir : c'est le moment du bilan de l'analyse critique, où la problématique soulevée par le corpus et exposée dans l'introduction est reprise et résolue. Les candidats doivent acquérir le réflexe d'achever avec clarté et rigueur leur devoir.

Le lien vers la partie suivante était également trop rarement présent.

- **Exploitation adaptée à un niveau donné**

✓ Un exercice encore inégalement maîtrisé

Si la plupart des candidats se sont attachés à fournir un travail de synthèse, de réflexion et d'analyse dans la première partie de l'exercice, cela s'est souvent traduit par une exploitation adaptée très lacunaire, superficielle et trop peu développée. Ce déséquilibre est lié à deux éléments que les candidats et leurs préparateurs pourront améliorer. D'abord, un problème de gestion du temps, auxquels les conseils établis dans ce rapport et des entraînements réguliers en temps limité devraient remédier. Ensuite, un manque perceptible de préparation à cette partie de l'épreuve pour nombre de

candidats. Il est pourtant rappelé ici – et cela le fut dans les rapports précédents – que cette seconde partie de l'épreuve 2 de l'écrit est à traiter avec équité avec la partie scientifique : de ce fait, elle ne doit pas être négligée par les candidats, tant durant leur préparation que le jour du concours.

Si le jury note avec satisfaction une certaine connaissance des programmes du secondaire par les candidats, la plupart ont suivi le fil proposé dans les précédents rapports du jury sans grand souci de cohérence ni de réflexivité.

Cela a donné des développements juxtaposant les éléments les uns aux autres sans réfléchir à leur sens. Typiquement, les notions furent présentées telles un catalogue, sans réel effort de définition et parfois même de manière erronée : le jury a ainsi pu lire à plusieurs reprises « insularité : île ». Cet exercice n'est pas à considérer comme un simple vernis professionnel apporté à l'épreuve, mais doit permettre en réalité aux candidats d'aborder une vraie question de fond sur la pratique enseignante : que transmettre aux élèves ? Comment le transmettre ? Il ne s'agit donc pas d'une glose des attendus du BO, mais d'un aller-retour entre le corpus et les programmes scolaires, entre l'analyse critique scientifique et la démarche de transmission pédagogique. De fait, adapter la problématique, définir des notions, établir des objectifs, présenter un projet de séquence ou de séance avec notamment un exercice graphique obligatoire dans cette partie de l'épreuve (pour cette session 2018) prenaient alors un vrai sens réflexif. Le jury attend des candidats qu'ils connaissent les programmes mais fassent aussi l'effort d'une explication de leur mise en œuvre. Il n'attend pas en revanche que les candidats développent des trésors d'inventivité pédagogique ou d'innovation didactique dans la mesure où les candidats n'ont, pour la plupart, jamais enseigné. Cependant, ces derniers doivent se montrer capables de se poser les bonnes questions. Ceux qui ont pris le temps de développer et d'expliquer de manière claire et organisée leur projet, en s'attachant à justifier leurs choix quant aux éléments retenus, se sont vu attribuer une très bonne note.

Enfin, il faut prendre garde aux discours convenus et à l'idée que certaines pratiques d'enseignement seraient forcément attendues : les allusions de certains candidats aux vertus de la pédagogie différenciée ou de la classe inversée donnaient l'impression de passages obligés voire de recettes miracles à la transmission de n'importe quelle notion. Il n'est donc pas utile de les mentionner, sauf si c'est pour proposer une vraie réflexion pédagogique.

✓ Des productions graphiques trop souvent plaquées

Là encore, le jury note avec satisfaction que la plupart des copies ont présenté au moins une production graphique (souvent un schéma, plus rarement un modèle), témoignant de leur lecture attentive des précédents rapports et de leur compréhension de l'importance que revêt cet exercice en géographie, d'autant plus qu'ils auront à l'enseigner auprès de leurs futurs élèves. L'absence de production graphique a, à l'inverse, été lourdement sanctionnée.

Cependant, les éléments proposés ont traduit un manque d'entraînement régulier au cours de la préparation des candidats. Dès lors, bien que des efforts furent accomplis notamment pour réaliser avec soin les productions proposées et répondre à l'ensemble des règles formelles de l'exercice (présence d'un titre, d'une orientation, d'une échelle et d'une légende), les principes de base de la cartographie tels que la présentation d'une légende organisée ou l'utilisation d'une sémiologie graphique pertinente, ont semblé pour beaucoup mal maîtrisées, si ce n'est complètement ignorées. Le jury a déploré des erreurs dans le choix des figurés, un manque de réelle organisation et de problématisation de la légende et des titres, l'absence de toponyme, conduisant parfois à des schémas très pauvres, souvent bâclés ou inachevés. Les erreurs grossières de localisation (la Réunion n'est pas une île du Pacifique, contrairement à ce qu'ont prétendu quelques candidats) auraient dû être évitées et auraient pu l'être par une relecture systématique du devoir.

Les rapports précédents (2015 et 2016) avaient insisté sur l'aspect obligatoire de la production graphique, mais aussi de sa justification afin d'amener les candidats à expliciter leurs choix. Pourtant, trop nombreux furent ceux qui plaquèrent un schéma sur l'un des DROM appris pendant l'année de préparation (les cas de la Guyane et la Réunion ont été très largement utilisés, celui de Mayotte dans une moindre mesure ; en revanche, la Guadeloupe et plus encore la Martinique n'ont été que très peu représentées), sans réel effort de contextualisation ni même parfois d'adaptation des titres et de la légende. Dès lors, les candidats qui se sont donné la peine de réinvestir leurs connaissances au service du sujet donné et de réaliser une production graphique commentée et justifiée qui répondait aux canons formels de l'exercice ont été fortement valorisés. La production graphique obligatoire dans

l'exploitation adaptée pour cette session 2018 n'interdisait pas aux candidats de proposer d'autres réalisations cursives, notamment pour étayer l'analyse critique. Le jury a ainsi apprécié et fortement valorisé la réalisation de schémas à une échelle très locale.

Éléments de correction

- Analyse du sujet

A partir des documents, les candidats devaient d'abord s'interroger sur ce que réunissait les DROM, en particulier à l'aune des processus de marginalisation et d'intégration.

Les Départements et Régions d'Outre-mer (DROM), à savoir la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane, la Réunion et Mayotte, correspondent à cinq territoires qui ont le statut de département (depuis 1946 sauf pour Mayotte, depuis 2011) et de région, localisés dans l'Océan Atlantique (Martinique, Guadeloupe), sur le continent américain (Guyane) et dans l'Océan Indien (Mayotte et Réunion). Ils disposent donc des mêmes lois et droits régis par la constitution qu'en France métropolitaine, malgré quelques spécificités parfois. Ce sont également des régions ultrapériphériques (RUP) de l'Union européenne. Néanmoins, ces territoires présentent des singularités et spécificités au regard du territoire métropolitain du fait de leur éloignement à la métropole, de leur insularité (à l'exception de la Guyane), mais aussi du point de vue des dynamiques démographiques, économiques et sociales, voire environnementales qui les caractérisent.

La marginalisation nécessite une approche dynamique de la notion de marge : il s'agit d'un processus de mise à l'écart dont les ressorts spatiaux, sociaux économiques, institutionnels, historiques et culturels sont à présenter et à discuter dans le cas des DROM. Cette notion est donc à distinguer de marge et de marginalité.

L'intégration désigne un processus d'incorporation d'un territoire ou d'une population à un autre ensemble. Elle peut se faire à différentes échelles de temps et d'espace et être de différentes natures (économique, sociale, politique, etc.). Il s'agit d'envisager par quels moyens et actions les divers acteurs, en particulier l'Etat, cherchent à intégrer les DROM en vue de réduire leur marginalité par rapport au territoire métropolitain. La départementalisation des territoires d'outre-mer traduit ainsi une volonté de l'Etat de les intégrer institutionnellement à la République. Le cas de Mayotte est, en ce sens, exemplaire : le statut de département permet aux Mahorais de bénéficier des aides sociales et des programmes d'aides européens. Malgré tout, ce processus de départementalisation reste très variable d'un territoire à l'autre : le conseil départemental et le conseil régional de la Martinique ont fusionné en une seule assemblée, tandis que la Guadeloupe possède encore ces deux conseils.

Le terme « entre » devait inviter les candidats à mener une réflexion sur l'ambivalence entre les deux processus. Dans un contexte de mondialisation qui conduit à mettre en concurrence les territoires et à multiplier les échelles de référence dans lesquelles s'inscrivent ces territoires, l'intégration notamment économique d'un territoire au système-monde peut dans le même temps se traduire par une marginalisation (sociale, culturelle, politique, etc.) de ce même territoire à une autre échelle, et inversement. Cette tension est d'autant plus problématique dans le contexte de la France qui, en dépit des politiques de décentralisation initiées par l'État depuis le début des années 1980, demeure un État centralisé qui a longtemps cherché à maintenir une certaine équité territoriale en réduisant les disparités, y compris celles générées par la mondialisation.

- Composition du dossier documentaire

Le corpus était composé de documents plus ou moins récents (2003 à 2017), de natures variées (cartes à différentes échelles, tableaux statistiques, graphiques, textes et photographies) et issus de sources scientifiques (documents 1, 4, 5, 6A), officielles (documents 2 et 3) et d'un article de journal (document 6B). Ils permettaient de discuter des différentes formes que prend la marginalité dans les DROM, à travers leurs points communs et leurs différences – qu'il fallait ici mettre en évidence – mais aussi les actions d'intégration à différentes échelles menées par les acteurs français et européens, publics et privés, de manière comparative et diachronique, invitant à une mise en exergue des deux processus à l'œuvre.

Cheminement de l'analyse critique

L'introduction se compose :

- d'une **accroche** (actualité, référence scientifique ou culturelle, citation extraite du corpus). Les candidats éviteront les poncifs ou les approches historiques souvent peu pertinentes.

- d'une **définition précise** de chacun des termes du sujet.
- d'une **présentation du corpus** mettant notamment en valeur les thématiques et les échelles envisagées par les documents.
- d'une **problématique** claire traduisant une démarche de réflexion par rapport au sujet. En aucun cas, on ne pourra accepter les transcriptions du sujet sous une tournure interrogative. Les formulations jargonneuses seront également disqualifiées. Une des approches possible consiste ici à poser la question de la relation entre DROM et métropole, marquée par une volonté de cette dernière d'intégrer ces territoires au système territorial français en vue de réduire leur marginalisation (spatiale, sociale, économique, etc.) par rapport à la métropole, même si cela conduit parfois à déconnecter ces territoires de leur espace environnant. Le rapport entre marginalisation et intégration nécessite de fait de poser la question des échelles auxquelles se produisent ces processus, de leur nature (social, économique, etc.) et de leur articulation. Les problématiques pouvaient également prendre en compte la tension entre, d'une part, l'exigence d'équité territoriale des acteurs publics qui se traduit par des mesures visant à réduire la marginalité des DROM et, d'autre part, la recherche de compétitivité territoriale dans le contexte de mondialisation qui tend à susciter une intégration différenciée des territoires des DROM.
- d'une **annonce de plan** simple et claire.

En termes de plans pour le développement, plusieurs possibilités pouvaient être envisagées. Nous en proposons ici trois pour montrer la diversité des approches possibles.

Une première option invite à une approche analytique du sujet qui interroge les effets rétroactifs de l'intégration des DROM à la métropole.

I. Les DROM français, des territoires marginalisés par rapport au territoire métropolitain ?

1. Des territoires marqués par l'éloignement, l'isolement et le manque d'accessibilité à différentes échelles (doc. 1, 2, 6).
2. Des territoires en marge de l'économie française (doc. 3A, 3B).
3. Une marginalité sociale et culturelle (doc. 3A, 4B, 5, 7A, 7B).

II. Une volonté d'intégrer les DROM au territoire métropolitain

1. Aménager les DROM pour les désenclaver et les intégrer (doc. 2, 6, 7B).
2. Intégrer par la marginalité ? L'exemple de la marginalité comme aménité touristique (doc. 3A, 4A et 4B).
3. Une intégration métropolitaine et européenne, synonyme de dépendance économique ? (doc. 3A, 3B, 6).

III. Une intégration inégale qui induit un renforcement de la marginalité à toutes les échelles

1. Une intégration régionale inégale renforçant la marginalisation des DROM (doc. 5, 6).
2. Une intégration différenciée des DROM à l'échelle mondiale qui favorise l'intégration de certains territoires et en marginalise d'autres (doc. 2, 5, 6).
3. Une intégration différenciée selon les DROM (tous les doc.). L'ensemble des documents devaient ainsi permettre de montrer que les choix et logiques d'intégration menés par l'État conduisaient à des situations d'intégration inégales entre les DROM à toutes les échelles.

Une autre option propose un cheminement s'achevant par une partie différenciant les trajectoires propres à chaque DROM que l'on pouvait déceler dans le corpus. Cette régionalisation (plus qu'une vraie typologie) s'appuie sur l'ancienneté des liens à la métropole et l'expression locale de la marginalité spatiale, sociale ou encore économique.

I. Des territoires entre ouverture et repli : des marges inégalement intégrées

1. Éloignement et insularité : de l'expression de la marge spatiale ... (doc. 1, 6).
2. ... au désenclavement inégal qui limite l'intégration ... (doc. 2, 7B, 6).
3. ... et maintien des situations de marginalité socio-économique élevée (doc. 5, 3A, 3B).

II. Intégration et marginalisation : des dynamiques ambivalentes

1. Des flux touristiques : la marginalité qui attire (doc. 4A, 4B en relation avec les doc. 2 et 3A pour saisir les effets d'entraînement inégaux du tourisme sur l'économie locale). Cette partie sur les mobilités peut être élargie à la question des mobilités migratoires, notamment en évoquant l'absence de documents sur les tensions migratoires à Mayotte.
2. Des territoires de l'entre-deux : quand l'intégration métropolitaine marginalise les DROM à l'échelle régionale (doc. 5 et 6).
3. Des territoires à risque parce que marginalisés ? (doc. 7A et 7B).

III. Une intégration inégale qui induit un renforcement de la marginalité à toutes les échelles

1. Une intégration multiforme mais de fortes disparités locales : les trois "Isles", Guadeloupe, Réunion, Martinique (doc. 3A, 3B, 4A, 4B, 6, 7B).
2. L'intégration ponctuelle d'une hyper-marge : la Guyane (doc. 3A, 3B, 4A, 4B, 5).
3. Un département à deux vitesses : Mayotte, la marginalisation socio-économique entre intégration nationale et désintégration régionale (doc. 2, 3A, 3B, 4A, 4B, 7B).

Enfin, une dernière option entend répondre à la tension posée entre équité et compétitivité territoriales.

I. Les DROM, des espaces à la marginalisation marquée

1. Une marginalisation spatiale : l'éloignement et la distance (doc. 1, 6).
2. Une marginalisation socio-économique persistante (doc. 3A, 3B, 5).
3. Une marginalisation accentuée par une vulnérabilité prononcée, et inversement (doc. 2, 3A, 3B, 5, 7A, 7B).

II. À la recherche de l'équité territoriale : aménager les DROM pour les désenclaver et les intégrer à toutes les échelles

1. Un désenclavement des DROM à toutes les échelles (doc. 1, 2, 6).
2. Un soutien économique aux DROM des acteurs publics et privés (doc. 3A, 4B, 6, 7B).
3. Vers de nouveaux territoires mis en tourisme dans les DROM (doc. 4A, 4B).

III. Une intégration inégale qui induit un renforcement de la marginalité à toutes les échelles

1. Les DROM : des trajectoires contrastées (tous les docs).
2. La permanence d'une opposition entre un littoral toujours plus intégré et des intérieurs marginalisés (doc. 2, 4B, 6).
3. Intégration métropolitaine vs désintégration régionale : une marginalisation qui persiste (tous les docs).

Proposition de corrigé¹¹ pour l'exploitation adaptée

- ✓ Le choix d'un niveau : la classe de Troisième

L'annexe fournie portait sur le programme de Troisième, année consacrée à la géographie du territoire français et de l'Union européenne, et en particulier sur le deuxième thème du programme consacré à « Pourquoi et comment aménager le territoire français ? ». Après avoir vu dans le premier sous-thème de quelle façon les aménagements pouvaient répondre aux inégalités croissantes entre les territoires français à différentes échelles, le sous-thème 2 « Les territoires ultra-marins français : une problématique spécifique » invite les élèves à réfléchir aux traits communs mais aussi aux spécificités des territoires ultra-marins français. Il s'agit en particulier de montrer leurs liens particuliers avec la métropole, marqués notamment par l'éloignement, d'envisager leurs profils socio-économiques et leur caractère tropical, tout en considérant les aménagements qui peuvent être proposés par les différents acteurs en vue de faire face à ces spécificités.

- ✓ Problématique de cette partie de cours

¹¹ Il ne s'agit nullement ici de proposer un « modèle type », mais d'avancer quelques pistes d'éléments et réflexions attendues ici.

En quoi les territoires ultra-marins français présentent-ils des spécificités environnementales, sociales et économiques qui produisent une dynamique d'intégration particulière aux territoires français et européens ?

✓ Notions

Plusieurs notions auront déjà été abordées dans le sous-thème 1 du cours et pourront être réinvesties dans l'étude de ce sous-thème 2 sur les territoires ultra-marins français, parmi lesquelles, entre autres choix possibles ;

- inégalités territoriales et équité territoriale
- compétitivité territoriale
- politiques publiques d'aménagement
- acteurs (publics mais aussi privés et civils).

On insistera plus particulièrement sur les notions qui permettent de montrer la spécificité des territoires ultra-marins dans l'aménagement des territoires en France en définissant les différents statuts de ces territoires (DROM, COM, territoires ultra-marins), en insistant sur leurs caractéristiques propres notamment par rapport à la métropole, que ce soit en termes d'éloignement, de discontinuité, d'accessibilité, d'insularité ou de tropicalité ou bien encore en envisageant les réponses menées par les différents acteurs (locaux, étatiques, européens) pour réduire les inégalités observées par rapport à la métropole et renforcer la cohésion territoriale (aménagements, programmes d'aides économiques, etc). Il pourra éventuellement être rappelé aux élèves ce qu'est une ZEE.

✓ Thématiques à traiter

Les 3 à 4 heures de cours consacrées aux spécificités des territoires ultra-marins dans l'aménagement des territoires permettent dans un premier temps de caractériser les territoires ultra-marins français dans leur rapport à la métropole du fait, d'une part, de leur localisation et leur éloignement, et, d'autre part, de leur marginalité non seulement spatiale (insularité) mais aussi socio-économique. Par la suite, une inscription de ces territoires dans leur environnement régional permet de montrer que les territoires ultra-marins français peuvent néanmoins être appréhendés comme des espaces de développement et des territoires stratégiques pour la France (à travers notamment la question de la ZEE) que l'État cherche à promouvoir à travers un certain nombre d'aménagements (infrastructures et logistiques). Cette insertion reste difficile du fait de la compétitivité accrue dans un contexte de mondialisation. Enfin, à une échelle plus locale, les aménagements visent à désenclaver et réduire les déséquilibres et inégalités.

✓ Compétences mobilisées

Pour mettre en exergue ces thématiques et notions, l'enseignant peut, durant un cours dialogué avec les élèves, s'appuyer sur quelques documents de nature variée (cartes à différentes échelles, tableaux statistiques, graphiques) afin, d'une part, de construire des repères géographiques en nommant, localisant et caractérisant des espaces spécifiques (par exemple les DROM) et, d'autre part, d'analyser et comprendre des documents de différentes natures. En particulier, les documents 1, 2, 3A et 3B et 7B pouvaient être utilisés comme cadrage général aux problématiques des DROM. On associera à cet ensemble quelques documents (carte à l'échelle locale, document promotionnel émanant des pouvoirs publics, articles de presse présentant les débats suscités) portant sur un aménagement concret (la route des Tamarins sur l'île de la Réunion par exemple) et visant à réduire les inégalités locales. La présentation d'une situation d'apprentissage devait pouvoir retenir la réalisation d'un schéma portant sur les spécificités de ces territoires et les effets des aménagements réalisés.

✓ Production graphique

Aucun fond de carte n'ayant été fourni aux candidats, ces derniers étaient donc invités, à partir des documents présents dans le dossier mais aussi de leurs connaissances personnelles, à proposer un croquis, un schéma ou un modèle de synthèse, réalisé à partir d'un territoire ultra-marin français choisi librement. Il fallait cependant que le cas choisi permette de saisir l'ensemble des spécificités de ces territoires, ainsi que les réponses particulières en termes d'aménagement apportées par les différents acteurs afin de réduire les inégalités.

Une première possibilité pouvait prendre la forme d'un modèle général que l'on pourra travailler en classe avec les élèves. On y aurait représenté :

- l'opposition entre le littoral qui concentre activités et population et l'intérieur moins intégré ;
- l'environnement insulaire et/ou tropical inégalement valorisé (aménités touristiques et agricoles, exposition d'enjeux vulnérables aux aléas, accessibilité) ;
- les différents espaces de l'intégration (UE, relations avec la métropole, flux migratoires régionaux).

Une autre solution pouvait résumer les caractéristiques propres aux territoires ultramarins en s'appuyant sur l'un de ces territoires en particulier. L'exemple de Mayotte, filé dans le corpus, était assez pertinent. Le cas de La Réunion pouvait aussi être proposé, à condition d'être précis étant donné qu'il est très connu.

Voici l'organisation de la légende telle qu'elle aurait pu être proposée dans ce dernier cas :

I. La Réunion, une île révélatrice des spécificités des territoires ultra-marins français

A. Une île tropicale présentant de nombreuses contraintes physiques

 Un territoire insulaire éloigné de la France métropolitaine

Un territoire soumis à de nombreux aléas :

 Zone exposée aux aléas volcaniques

 Trajectoire préférentielle des cyclones

 Zone exposée aux mouvements de terrain

B. Un territoire inégalement peuplé et mis en valeur, marqué par une forte littoralisation

 Zone de forte concentration de la population sur les littoraux

 Des routes nationales encore fortement littorales

 Des Hauts encore enclavés et faiblement peuplés

 Zone d'agriculture héritée de la colonisation (cane à sucre, bananeraies, vanille...)

C. Une île cependant ouverte sur le monde

Deux infrastructures de transport d'envergure régionale et mondiale essentielles

 Aéroport

 Port

 Littoral qui présente une activité touristique encore inégale et essentiellement d'origine métropolitaine

 Une île qui présente un intérêt stratégique pour l'Etat français à travers sa ZEE

II. Un territoire aménagé, entre réduction des inégalités et recherche de compétitivité

A. Des aménagements qui visent à désenclaver et à protéger

 Les Hauts de la Réunion, une zone à désenclaver (politiques publiques et aménagements, notamment les infrastructures routières)

 La route des Tamarins, un objet de débat

 Une zone volcanique surveillée et inconstructible pour réduire les risques

 Les limites d'un espace de loisirs, le Parc Naturel National : intégrer par la marginalité ?

B. Des politiques et des aménagements en vue d'un développement durable des territoires réunionnais ?

Des politiques de lutte contre :

 L'étalement urbain

 L'exode rural

 Sites labellisés écotouristiques conciliant développement économique et protection de l'environnement

 Zone de protection de la barrière de corail

C. Un renforcement de la dépendance à la métropole

 Flux d'importations depuis la métropole

 Flux d'aides depuis la métropole et l'Union Européenne

✓ Justification de la production graphique

La réalisation de ce schéma de synthèse présente un double objectif : d'une part, il permet en classe de Troisième de préparer les élèves à l'épreuve de cartographie possible au Diplôme National du Brevet ; d'autre part, il offre l'opportunité de proposer une synthèse graphique du cours présentant

les idées essentielles à retenir pour les élèves. Cela permet ainsi de donner à voir les spécificités des territoires ultra-marins français à travers l'exemple de l'île de la Réunion, en ce qu'il est représentatif de la plupart des territoires ultra-marins français : il s'agit d'un territoire insulaire, marqué par la tropicalité, les contraintes liées au volcanisme et l'éloignement à la métropole, ce qui induit une littoralisation accrue des populations et des activités, tout en permettant une ouverture sur l'ensemble régional et sur le monde. Si les aménagements réalisés répondent aux particularités des territoires ultra-marins, à savoir désenclaver et protéger le territoire – en particulier des aléas – dans un souci constant de durabilité, ils demeurent essentiellement impulsés par l'État et secondairement par l'UE, maintenant le territoire réunionnais dans une forme de dépendance économique.

Le schéma de synthèse permet donc de mettre en évidence la place particulière des territoires ultra-marins dans l'aménagement des territoires en France en lien avec les spécificités de ces territoires par rapport au territoire métropolitain. Il permet également d'envisager les réponses proposées en termes d'aménagement par les acteurs étatiques et européens dans un double objectif de réduire les inégalités locales par rapport au territoire métropolitain et d'intégrer à la mondialisation dans un contexte de concurrence régionale et mondiale.

Les spécificités de la Réunion sont ici représentées essentiellement par des à-plats de couleur ou des figurés ponctuels, tandis que les figurés linéaires permettent de mettre en évidence les actions et aménagements menés par les acteurs étatiques et européens sur le territoire. L'ensemble témoigne des dynamiques et recompositions en cours sur l'île, dans un objectif double de réduction des inégalités et d'intégration aux échelles régionale et mondiale.

TROISIEME PARTIE - LES EPREUVES D'ADMISSION DE LA SESSION 2018

Rappels

Les candidats sont invités, outre le présent rapport, à lire les rapports du jury des années précédentes afin de prendre connaissance de l'ensemble des remarques formulées et des conseils apportés.

Si les deux épreuves orales ont chacune leur spécificité, l'une et l'autre évaluent cependant des compétences professionnelles, même si celles-ci sont encore en devenir, notamment **la capacité des candidats à adopter la posture de futurs enseignants.**

Parmi les éléments généraux qui participent de cette posture, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur les points suivants concernant :

- **L'attitude et la tenue.**

S'il n'y a pas de code vestimentaire de rigueur, la tenue des candidats doit être correcte et refléter la prise en compte d'une certaine distance vis-à-vis du jury et d'une compréhension de la situation de recrutement.

En entrant dans la salle, les candidats doivent être prêts (les feuilles doivent être dans l'ordre, les documents et le chronomètre sortis du sac, etc.). S'il est toujours laissé le temps aux candidats de s'installer, cette installation ne doit pas prendre plusieurs minutes.

- **Le niveau de langue.**

Il doit être soigné et adapté à la situation de concours. Les onomatopées ou exclamations grossières, les jeux de mots, un ton relâché ou désinvolte sont à proscrire : il faut bien différencier la capacité à adapter le propos et une attitude courtoise avec une expression familière ou bêtifiante.

- **L'aisance à l'oral**, la capacité à parler clairement et distinctement, avec un débit fluide, le dynamisme des candidats sont aussi des éléments pris en compte dans l'évaluation de la prestation orale. Un ton monocorde, un regard vissé au sol, une absence totale d'utilisation de l'espace ou au contraire une hyperactivité, des tics nerveux et une volubilité débordante brouillent le propos et nuisent à la bonne compréhension de l'auditoire.

Afin d'être au maximum de leurs capacités physiques et intellectuelles lors de leur passage durant le jury et d'éviter tout abandon intempestif, les candidats 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. Les candidats peuvent aussi se désaltérer durant l'épreuve. Il est toutefois conseillé de ne pas s'interrompre au milieu d'une phrase pour boire un verre d'eau.

Enfin, les oraux du concours étant ouverts au **public**, **l'attitude des visiteurs est soumise à des règles** : il est formellement interdit de prendre des notes et de communiquer avec le ou la candidat(e). La discrétion est requise. Par ailleurs, il est demandé d'éteindre et de déposer les téléphones portables sur le bureau du jury, règle qui ne souffre pas d'exception.

I. Epreuve 1. « Mise en situation professionnelle »

L'épreuve de Mise en Situation Professionnelle (MSP) vise notamment à juger du niveau scientifique des candidats sur les questions au programme du concours, elle constitue néanmoins une épreuve professionnelle au cours de laquelle est évaluée la capacité des candidats à adopter une posture de futurs enseignants, tant sur le fond que sur la forme.

- la forme de l'exposé.

Rappelons que les candidats doivent s'adresser aux membres du jury et non aux visiteurs. Ils présentent leur exposé et les documents proposés à l'ensemble des membres de la commission. Il est fondamental que les candidats gèrent bien leur temps et équilibrent leur exposé. La maîtrise du temps de parole fait partie intégrante de la préparation aux épreuves et du futur métier d'enseignant. Durant l'exposé, les temps morts sont à éviter. De même, il est inutile de meubler les dernières minutes de l'exposé pour « gagner du temps ».

D'une manière générale, la conclusion est trop fréquemment sacrifiée. Elle consiste le plus souvent en un résumé des différents éléments abordés dans le développement. La conclusion doit reprendre les points saillants de l'exposé. Elle doit proposer une ouverture.

- L'aspect pratique de l'exposé.

Il est vivement conseillé aux candidats de numéroter leurs feuilles et de les conserver à portée de main. Il est également conseillé de n'écrire que d'un côté de la feuille.

De même, il convient de noter les pages des livres et des articles que les candidats souhaitent présenter au jury pour retrouver rapidement les documents à utiliser.

Lors de la présentation d'un document, le candidat doit veiller à ne pas se placer entre le projecteur et le mur, de telle sorte qu'il masque ce qu'il projette au jury.

L'espace doit être utilisé à bon escient. Le tableau doit être ordonné et immédiatement lisible : sur une colonne doivent figurer les noms propres, sur une autre les termes appelant une définition ou en langue étrangère (à souligner), sur une troisième partie les schémas, les tableaux ou sur le travail sur les documents projetés (coupes, flèches, termes soulignés, etc.). Il est plus rapide d'écrire en majuscules.

D'une manière générale, les candidats sont invités à ne pas faire d'impasse dans leur préparation, car ils seront interrogés à travers leur parcours à l'oral, sur l'ensemble des questions au programme lors de l'entretien.

Le jury rappelle que le nombre de sujets proposés à l'oral est réparti à part égale entre toutes les questions de géographie et d'histoire au programme, et ce indépendamment du sujet donné à l'écrit dans les deux disciplines. En outre, quel que soit le sujet, les candidats seront interrogés sur l'ensemble des questions au programme lors de l'entretien. Les candidats doivent donc veiller à travailler toutes les questions de la même façon, sans faire d'impasse, car chaque admissible a strictement le même nombre de chances d'avoir un sujet dans chacune des six questions proposées et sera questionné sur chacune des questions au programme.

Aucun sujet n'est piège ou infaisable, et il faut persévérer à chaque étape sans se laisser déstabiliser par des éléments extérieurs (conditions météorologiques, de fatigue, autres candidats, autres sujets entendus, etc.).

Le jury espère que le suivi de cette remarque permettra de faire baisser le nombre d'absences et d'abandons en cours de préparation. Les candidats sont invités par le jury à faire preuve de combativité lors de toutes les épreuves, puisque seul un abandon ou un 0/20 est éliminatoire. Il faut impérativement éviter toute attitude hypercritique paralysante ou tout refus d'obstacle devant un sujet

inattendu, qui empêcherait d'aller au bout de l'exercice proposé. De même, la prestation lors de la première épreuve d'oral ne doit pas empêcher de se présenter à la seconde : nul ne peut prétendre prédire son résultat final et se confronter aux deux épreuves est le seul moyen de rester dans la course et de s'améliorer dans chacun des exercices. Accepter une performance moindre et tirer les conclusions d'un échec sont aussi une très bonne façon d'apprendre et de progresser, comme de tester sa motivation pour l'exigeant métier d'enseignant.

L'esprit de l'épreuve de MSP 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.

Et ses attentes : en dépit des particularités propres à chaque discipline qui sont développées ci-dessous, le jury tient à rappeler aux candidats un ensemble de principes communs à l'épreuve de MSP.

Ainsi le jury ne peut qu'insister sur l'importance d'une **analyse précise du sujet à traiter** par les candidats, ce qui suppose de définir précisément les termes du sujet, ainsi que de délimiter et de justifier les espaces ou les périodes à considérer. Cette étape est cruciale non seulement parce qu'elle permet d'éviter de traiter partiellement un sujet voire de faire un hors-sujet, mais aussi parce qu'elle est nécessaire à la proposition d'une problématique solide qui ne se contente pas de reprendre sous forme interrogative l'intitulé du sujet ou le plan de l'exposé. Les candidats ont ainsi tout intérêt à utiliser à cette fin le quart d'heure de réflexion qui leur est accordé avant le passage en bibliothèque.

Une fois le sujet défini et problématisé, les candidats ont à construire un **développement argumenté** qui s'appuie sur des exemples précis, localisés dans le temps et dans l'espace et analysés en détails. Le but de la partie scientifique de la MSP est bien d'évaluer la capacité des candidats à élaborer une démonstration à partir de leurs connaissances, et de documents que ces derniers auront à leur disposition à la bibliothèque.

Le choix et l'utilisation pertinents des documents sont ainsi des critères fondamentaux d'évaluation des prestations, révélateurs de la capacité des futurs enseignants à bâtir et à transmettre des savoirs et des savoir-faire disciplinaires. Pour ce faire, les candidats ne doivent négliger ni la visite préalable de la bibliothèque d'histoire ou de géographie la veille de leur épreuve, ni le passage en bibliothèque lors de leur épreuve. Malgré la richesse des documents proposés et la mise à la disposition des candidats - depuis cette année - de la liste des ouvrages disponibles sur le site du lycée Oehmichen dès l'admissibilité, le jury ne peut en effet que déplorer le fait que les candidats se contentent le plus souvent d'emprunter des manuels des questions au programme. Le jury conseille fortement aux candidats d'élargir la gamme des documents choisis en bibliothèque de façon à nourrir leur exposé, notamment en s'appuyant sur des exemples précis et variés. Une fois les documents sélectionnés avec soin, ceux-ci doivent, en outre, être mobilisés à bon escient au cours de l'exposé, non comme de simples illustrations, mais comme des jalons de l'argumentation.

Le jury rappelle également que la **partie pédagogique** est une composante majeure de l'épreuve. Elle ne doit donc pas être négligée par les candidats ni lors de la préparation du concours, ni lors de leur oral. Cette partie pédagogique vise à évaluer la capacité des candidats à se projeter dans leur futur métier d'enseignant et à **s'interroger sur les modalités de transmissions de leurs connaissances**. Le jury évalue une part de compétences professionnelles telles qu'elles peuvent être construites et maîtrisées par des candidats en cours de formation. La partie pédagogique consiste en une réflexion sur la transposition didactique en histoire ou en géographie. Il n'est pas attendu, de la part de candidats sans expérience professionnelle solide, une transposition didactique complète sur l'ensemble d'une séance mais seulement quelques éléments de cette transposition qui témoignent d'une réflexion sur les enjeux de la construction d'une situation d'enseignement.

De même, le jury attire l'attention des candidats sur le fait que l'épreuve ne s'achève pas à la fin de leur exposé. **L'entretien avec le jury constitue un temps essentiel de l'épreuve** qui a pour finalité de vérifier les connaissances des candidats, de leur donner l'opportunité de se reprendre ou d'approfondir un point, mais aussi de tester leur aptitude à échanger avec des tiers, ce qui correspond à une compétence primordiale du métier d'enseignant. Cette partie de l'épreuve demande donc également à être préparée bien en amont, tant sur le fond que sur la forme.

Epreuve de mise en situation professionnelle - Géographie

Remarques générales

En 2018, le jury de la MSP Géographie a évalué 709 prestations qui ont reçu des notes allant de 01 à 20/20 pour une moyenne de 9,29/20. La moitié des candidats s'est vu attribuée une note supérieure ou égale à 9/20, et près d'un quart ont obtenu une note supérieure ou égale à 14/20. Toutefois, le jury déplore encore un nombre important de prestations très faibles, puisque près de 30% des candidats se sont vus attribuer une note inférieure ou égale à 5/20.

Le jury se réjouit néanmoins de constater que la très grande majorité des candidats interrogés en MSP géographie cette année maîtrise la forme de l'épreuve et respecte le temps imparti de 30 minutes au total, dont 7 à 10 minutes consacrées à l'adaptation pédagogique.

Par ailleurs, le jury a constaté avec plaisir lors de la session 2018 qu'il y avait eu moins d'abandons en cours de préparation d'épreuve. Rappelons qu'il est important d'aller jusqu'au bout et que l'issue du concours ne saurait être prévue par les candidats eux-mêmes.

Rappels méthodologiques et conseils pour l'épreuve de MSP Géographie

Maîtriser le vocabulaire et les connaissances géographiques

Les connaissances géographiques évaluées lors de la MSP portent évidemment sur les trois questions au programme du concours, mais elles portent également sur des éléments qui relèvent de la culture générale géographique que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant d'histoire-géographie.

Le jury a constaté que les connaissances et les enjeux spécifiques à chacune des questions au programme étaient inégalement maîtrisés :

- « La France des marges » est mieux connue par les candidats, toutefois le questionnement sur la notion même de « marge » est assez peu creusé alors même qu'il est au centre du programme. Concernant « les espaces du tourisme et des loisirs », des connaissances souvent superficielles ou trop générales sont à déplorer de la part de candidats qui croient connaître les notions et exemples qu'ils manient sans les avoir approfondis, sans doute parce que le sujet paraît – vraisemblablement à tort – plus évident que d'autres. –« L'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée », révèle des lacunes importantes concernant les espaces non sahariens, sans compter que la plupart des candidats ne parviennent pas à réfléchir à différentes échelles sur l'espace d'étude de la question au programme.

Parmi les éléments qui apparaissent insuffisamment maîtrisés par les candidats, le jury souhaite attirer l'attention sur la nécessité de :

- **maîtriser les notions fondamentales de la géographie et leurs indicateurs**, comme par exemple les notions de développement, transition démographique, métropolisation, risques, etc. De même, il est attendu que les candidats sachent différencier précisément les termes de transport, mobilité, migration et circulation, ces notions étant particulièrement utiles pour traiter les questions portant sur l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée et sur les espaces du tourisme et des loisirs ;
- **maîtriser le vocabulaire de base de la géographie physique** (plaine, montagne, estuaire, delta, fleuve, rivière, pente, etc.), qui est mobilisé dans bon nombre de sujets ou d'exemples. Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails relevant de savoirs pointus mais bien de connaître, comprendre et savoir expliquer les principales formes du relief terrestre. De même, des connaissances de base en climatologie sont requises pour aborder un grand nombre de sujets, à commencer par ceux portant sur le désert du Sahara.
- **être capable de proposer des problématiques et des raisonnements géographiques**, qui reposent sur l'analyse d'exemples localisés de manière précise, qui fassent 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) et qui soient attentifs aux acteurs des processus étudiés.

- **se constituer une culture géographique de base**, qui comprend par exemple la connaissance des grandes politiques d'aménagement du territoire en France, les grands mécanismes de la mondialisation, les modes de transmission et les vecteurs des maladies dans l'Afrique sahélienne, etc.

- **connaître certaines références**, même anciennes, qui font partie de la culture générale géographique et peuvent être maîtrisées par les candidats, comme par exemple la notion d'« espace vécu » d'Armand Frémont.

- **suivre un minimum l'actualité et être à jour par exemple sur le découpage administratif de la France, les nouvelles régions, etc.**

- **connaître, apprendre et revoir les localisations** pour toutes les questions au programme. Chaque salle est équipée de fonds de cartes sur lesquels les candidats seront invités à localiser un certain nombre d'éléments (le relief, les grandes villes, etc.), et en particulier les exemples qu'ils auront mobilisés et dont il leur appartient de vérifier la localisation dans un atlas au moment de leur préparation.

Pour tous ces points, il est nécessaire que les candidats travaillent en amont avec des atlas, avec les différents dictionnaires de la géographie et les sites de référence, tels *Géococonfluences*, qui sont des outils indispensables au futur enseignant professeur d'histoire-géographie.

La maîtrise de ces connaissances de base doit permettre d'éviter les analyses trop réductrices. Par exemple, les équipements touristiques ne se réduisent pas aux hôtels. Dans les lieux visités, les touristes mangent, consomment, se déplacent, etc. La marginalité n'est pas univoque : c'est une notion qu'il faut discuter.

En outre, les candidats sont invités à citer les références des définitions qu'ils avancent ainsi que, le cas échéant, des exemples et des documents qu'ils seraient amenés à emprunter à certains auteurs. Au cours de l'exposé, il est également important de penser à varier les échelles d'analyse, en n'hésitant pas à aller de l'échelle mondiale (notamment pour les questions portant sur le tourisme, mais également pour expliquer certains phénomènes présents en France ou en « Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée ») à une échelle très locale. Le manque de démarche multi-scalaire a été constaté principalement en ce qui concerne « l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée » et, dans une moindre mesure les espaces du tourisme et des loisirs. Rappelons que la mobilisation d'exemples précis et de croquis est un bon moyen de faire varier les échelles.

Connaître les règles de sémiologie graphique et choisir des productions graphiques adaptées

La présentation d'une production graphique est obligatoire en MSP Géographie. Son absence est donc sanctionnée. La production graphique réalisée par le ou la candidat(e) doit être une **élaboration personnelle** répondant à quelques règles de base (voir encadré). Les schémas et croquis purement et simplement recopiés dans un manuel ou un article ne sauraient être suffisants.

Les croquis ou schémas peuvent être mobilisés tout au long de l'exposé. Le jury encourage les candidats à présenter leur production graphique dès la partie scientifique de l'exposé et à l'utiliser au cours de leur démonstration. Il est peu habile de garder cette production pour la conclusion de la partie pédagogique, ce qui la met peu en valeur alors qu'elle constitue un élément essentiel du travail attendu du candidat. Il est évidemment possible de proposer plusieurs productions graphiques (à différentes échelles si possible).

Un exemple de mobilisation pertinente de croquis à différentes échelles

À titre d'exemple, un candidat ayant proposé un très bon exposé sur « Les espaces du tourisme balnéaire en Méditerranée » a produit deux croquis à des échelles différentes. Le premier, intitulé « Le tourisme balnéaire en Méditerranée, entre opportunités et risques », réalisé à l'échelle du bassin méditerranéen, a été mobilisé dès l'exposé scientifique pour localiser et pour spatialiser les grands enjeux du sujet. Ce premier croquis s'appuie sur une légende construite en 3 temps :

1. L'aménagement des stations touristiques balnéaires
2. Une fréquentation venue du monde entier
3. Risques et conflits

Le second, « Les Baléares, un archipel entre risques et opportunités du tourisme balnéaire », à une échelle plus grande, a été mobilisé sous forme d'exemple, puis dans l'adaptation pédagogique au programme de Quatrième, dans une étude de cas sur les Baléares. La légende est également construite autour de 3 axes :

1. Un archipel mis en tourisme par un volontarisme d'Etat
2. Un tourisme de masse aux pratiques différentes
3. Vers un dépassement de la fonction touristique

Les deux croquis s'appuient sur des figurés qui répondent parfaitement aux règles de la sémiologie graphique et sont réalisés de manière très lisible. Ils sont pourvus d'une échelle, d'une orientation, d'un titre et d'une nomenclature.

Enfin, il convient de **présenter** une **production graphique adaptée**. Les attentes du jury sont **celles d'un croquis scientifique**, même si un croquis simplifié pour des classes de niveau collège ou lycée peut être présenté en complément dans la partie pédagogique de l'exposé.

À compter de la session 2019, les productions graphiques ne seront plus réalisées sur transparent, mais sur papier. Elles pourront être scannées par les appariteurs afin d'être intégrées au diaporama du candidat (voir ci-dessous la partie consacrée au passage au numérique). Cela permettra d'élaborer des croquis indépendamment des contraintes imposées par le support précédemment utilisé.

Rappel : Les règles de base de la production graphique

Une production graphique (carte de synthèse, croquis ou schéma) doit obéir à un certain nombre de règles, à savoir :

- avoir une vertu démonstrative. La production graphique participe pleinement de la progression du raisonnement et constitue un argumentaire en elle-même. Elle doit pour cette raison être problématisée.
- être liée explicitement au sujet. Les productions graphiques consacrées à un territoire ou un espace en particulier sont ainsi à privilégier. Les schémas trop généraux artificiellement plaqués sur un sujet doivent en revanche être évités.
- posséder un titre explicite et problématisé, ainsi qu'une légende organisée dans laquelle les titres s'apparentent à des arguments mobilisés pour répondre à la problématique posée par le titre.
- faire figurer, dans le cas d'une carte ou d'un croquis, une orientation et une échelle (l'échelle numérique est à bannir au profit de l'échelle graphique, à cause des déformations liées à la projection).
- représenter des informations significatives permettant de répondre à la problématique. La production graphique ne peut se réduire à une simple carte de localisation. Elle ne doit pas non plus représenter un trop grand nombre d'éléments, au risque d'être illisible.
- être juste et précis dans les localisations des éléments représentés.
- respecter les règles de base de la sémiologie graphique : emploi raisonné des figurés ponctuels, surfaciques et linéaires, respect des conventions des couleurs et de dégradés de couleurs, etc.
- être réalisée avec soin et lisibilité.
- faire apparaître une nomenclature (une carte dépourvue de toponymes n'est pas lisible).

L'attention des candidats est attirée sur la nécessité de se relire pour éviter les fautes d'orthographe sur leurs productions graphiques.

Adopter une démarche géographique

La géographie est avant tout une analyse de l'espace. La démarche géographique consiste ainsi à se demander pourquoi tel ou tel phénomène se produit à un endroit précis et pas ailleurs. Le propos doit donc être rigoureusement spatialisé, en mobilisant différentes échelles, qui peuvent être spatiales et temporelles. Pour autant, la dimension temporelle et historique des phénomènes spatiaux ne saurait constituer un point de départ de l'analyse. Il importera par exemple d'aborder un sujet comme « Les nouvelles destinations du tourisme dans le monde » à partir d'une description de la géographie de ces destinations, et non par une histoire du tourisme du Grand Tour à nos jours.

Afin de développer une telle approche, les candidats ont tout intérêt à utiliser des cartes à différentes échelles et de différentes natures (thématiques, topographiques, cartes de localisation, etc.) tout au long de leur exposé. L'introduction, depuis la session 2016, de cartes topographiques en documents d'appui d'un certain nombre de sujets vise à aider les candidats à aller dans cette direction. L'introduction de la carte n'est toutefois pas systématique. Le jury valorise les candidats qui sont capables de choisir une carte pertinente, à la fois en termes d'espace représenté et d'échelle, pour le traitement du sujet. Par exemple, un exposé sur les espaces de marge(s) à Marseille semble difficile à traiter sans une carte au 1/25 000 de l'espace d'étude.

Enfin, raisonner en géographe, c'est aussi s'interroger sur le rôle des acteurs, de leurs objectifs, leurs stratégies, leurs organisations, leurs représentations, les obstacles auxquels ils font face, les débats que leurs actions suscitent, etc. Les femmes et les hommes sont encore trop souvent les oubliés des

territoires étudiés. Par exemple, pour les sujets sur la question « Les espaces du tourisme et des loisirs », les touristes et leurs caractéristiques sont très peu pris en compte. Les candidats ont tout intérêt à incarner avec précision leur propos, à identifier les acteurs en jeu dans l'espace et les phénomènes étudiés. Cela est valable pour tous les sujets, et encore plus quand le sujet fait explicitement référence aux acteurs et à leurs pratiques, comme l'y invite un sujet tel que « Habiter le Sahel », mais aussi pour les sujets dont l'intitulé est plus large.

Utiliser à bon escient les documents

L'illustration des propos par des documents projetés ou présentés au jury est essentielle et permet d'ancrer la démonstration dans des réalités concrètes. Ces documents peuvent être de nature variée (cartes, photographies, graphiques, etc.), extraits des ouvrages empruntés à la bibliothèque du CAPES ou de la banque d'images mise à disposition des candidats. Une contextualisation, une description et une analyse précise de ces documents constituent un réel enrichissement de l'exposé. A l'inverse, l'absence de documents est toujours pénalisée. Il est difficilement concevable, par exemple, de présenter un exposé sur les stations de ski sans s'appuyer sur des photographies en montrant quelques formes caractéristiques. Si elles ne sont pas l'objet principal de l'exposé et ne sauraient faire l'objet d'un commentaire complet, les cartes topographiques n'en demeurent pas moins des documents géographiques de premier ordre, qui offrent une multiplicité d'informations sur un espace précis. Leur utilisation est trop souvent négligée par un grand nombre de candidats, manifestement déstabilisés d'avoir à utiliser un document dont ils ne maîtrisent pas l'analyse, voire la simple lecture. Rappelons que de tels documents, en particulier les images, constituent des supports pédagogiques qui sont au centre des pratiques des professeurs d'histoire et de géographie. Pour autant, les candidats sont invités à ne pas multiplier les illustrations, qui peuvent devenir redondantes, ou faire perdre de vue le fil de l'exposé. Celles-ci doivent donc être sélectionnées avec soin.

Enfin, une distance critique doit être conservée face aux documents, qui ne sont jamais la réalité qu'ils représentent, et face au contexte de leur production (pensons aux documents promotionnels, par exemple). **La formation à l'esprit critique est un enjeu central de la formation des élèves, auquel l'enseignement de l'histoire-géographie contribue de manière majeure.**

Le déroulement de l'épreuve de MSP géographique

Les candidats peuvent visiter la bibliothèque la veille de leur épreuve et sont fortement incités à le faire. Cela leur permet de prendre connaissance des ouvrages et des documents qu'ils auront à leur disposition, tout en se familiarisant avec l'organisation de la bibliothèque afin de gagner en efficacité lors de leur passage pendant leur épreuve.

La préparation

➤ La réflexion

Les 15 premières minutes de réflexion qui précèdent le passage en bibliothèque des candidats est un moment crucial de la préparation, qui ne doit pas être négligé. Une lecture trop précipitée du sujet peut conduire à un traitement partiel, incomplet ou bancal de celui-ci, voire à un hors-sujet fortement dommageable. Par exemple, le sujet « Les espaces de l'informel en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée » est différent du sujet « Les espaces de l'illégal et de l'illicite en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée ». Les candidats ont intérêt à utiliser au mieux ce premier temps pour cerner le sujet précisément, en définir les termes, réfléchir à sa délimitation. Rappelons que les candidats disposent à cet effet de dictionnaires usuels, de dictionnaires de géographie et d'atlas généraux en salle de préparation. Une analyse précise du sujet, de ses termes, de sa formulation, peut alors permettre de dégager les spécificités de celui-ci. Le ou la candidat(e) a alors toutes les cartes en main pour élaborer une problématique pertinente et pour identifier les ouvrages et documents dont il ou elle aura besoin durant sa préparation.

➤ Le choix des documents et la bibliographie

Le jury constate à nouveau une difficulté de bon nombre de candidats à se documenter. Les manuels de concours constituent très souvent la principale ressource utilisée, si ce n'est la seule. Leur utilisation conduit alors à des exposés constitués d'un assemblage d'éléments généraux, sans relation les uns avec les autres. Pour éviter cet écueil, le jury conseille aux candidats de sélectionner et de

hiérarchiser les ressources bibliographiques à l'aune de la démonstration qu'ils souhaitent mener. La gestion des références bibliographiques nécessite de construire en amont un vrai raisonnement, afin d'éviter de plaquer des connaissances sans fil directeur. Partant, il convient de limiter le nombre de manuels de concours empruntés à la bibliothèque du CAPES à un ou deux au maximum. Ces manuels pourront être complétés par des ouvrages plus en lien avec le sujet mais non nécessairement classés dans la section des questions au programme de la bibliothèque. Par exemple, il sera plus que judicieux d'emprunter un ouvrage sur l'Arctique, classé dans la section « Mers et océans », pour le sujet « Le tourisme polaire : espaces, pratiques et enjeux ». L'utilisation d'articles scientifiques peut également venir enrichir l'exposé. Les candidats doivent toutefois veiller à ne pas accumuler des références trop pointues et à ne pas fonder l'ensemble du propos sur l'analyse d'un ou deux articles. Une telle approche de la bibliographie ne permet pas de traiter les sujets de manière globale.

Enfin, les candidats doivent conserver du temps de préparation pour rédiger une bibliographie qui recense les références ayant permis de construire l'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, les manuels, les ouvrages et les articles.

➤ La partie scientifique

Comme pour la composition de l'écrit, l'exposé oral doit être clairement structuré.

L'introduction

Elle commence par une accroche s'appuyant par exemple sur un fait d'actualité, ou encore sur une photographie commentée, tirée du corpus de documents constitué par le ou la candidat(e) pour illustrer son exposé. L'accroche doit être explicitement liée au sujet et constituer un levier permettant aux candidats d'entrer de plain pied dans celui-ci. Ainsi une accroche allusive et non localisée sur la Coupe du Monde de football 2018 pour un sujet sur les grands événements sportifs ne saurait être satisfaisante.

L'accroche est suivie d'une définition précise et rigoureuse des termes du sujet, moment clé dans la compréhension de celui-ci, trop souvent effectué de manière mécanique. Cette définition doit pourtant permettre d'identifier le sujet afin d'éviter le hors-sujet, de le comprendre, de façon à identifier des éléments de problématisation. De plus, cette définition des termes doit être contextualisée par rapport au sujet. Ainsi la définition des « territoires ruraux » ne sera pas la même selon que le sujet a pour cadre la France ou « l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée ». Dans le même ordre d'idées, le sujet doit être strictement délimité spatialement, de préférence à l'aide de cartes.

De cette analyse doit découler la formulation d'une problématique. Rappelons qu'une problématique ne peut être une simple reformulation du sujet ou de l'annonce du plan sous forme interrogative. L'avalanche de questions sans liens les unes aux autres est également à proscrire, de même que l'association des termes du sujet à des mots fourre-tout du type « enjeux » ou « limites ». La problématique se doit d'être claire, compréhensible et adaptée au sujet traité. Il s'agit de proposer un fil directeur guidant le raisonnement ensuite développé dans la suite de l'exposé. Seule une approche véritablement géographique du sujet, telle qu'exposée ci-dessus, permettra aux candidats de construire une problématique pertinente, et ce afin d'éviter que le développement ne soit qu'une succession d'éléments factuels plus ou moins liés au sujet. Il est conseillé aux candidats de formuler des questions simples, élaborées à partir d'un questionnement géographique faisant apparaître les paradoxes ou les tensions que pose le sujet.

L'introduction se termine par une annonce du plan, de préférence sur un document projeté au tableau. Cette annonce se doit d'être claire, synthétique et efficace. La présentation des deux ou trois idées directrices de l'exposé est donc suffisante. Une attention particulière doit être apportée à la formulation des titres des parties, de façon à valoriser d'entrée de jeu la démonstration et l'articulation des idées.

Le développement

La démonstration doit être claire et répondre à la problématique posée. Le développement doit ainsi s'efforcer de tenir le fil du raisonnement. Comme pour une dissertation à l'écrit, chaque partie et chaque sous-partie doit s'appuyer sur un argument principal, étayé à partir de l'analyse de faits précis, de données chiffrées, de documents et d'exemples localisés tout aussi précisément et à

différentes échelles. Une attention particulière doit ainsi être portée au choix des exemples : un sujet sur le tourisme avec une échelle mondiale ne doit pas uniquement être traité à partir de l'exemple français. Il faut impérativement des exemples mondiaux variés et contextualisés. Dans le même ordre d'idées, un sujet sur le tourisme à une échelle régionale, en Amérique du Nord par exemple, doit s'appuyer sur une pluralité d'exemples de lieux touristiques précisément situés et choisis dans l'ensemble de l'espace étudié (en l'occurrence États-Unis, Canada mais aussi Mexique). Les candidats doivent néanmoins veiller à ne pas verser dans l'inventaire, en particulier pour cette question sur « Les espaces du tourisme et des loisirs » souvent traitée de manière très factuelle. Il s'agit toujours *in fine* d'expliquer des différenciations spatiales en envisageant les facteurs qui peuvent rendre compte de ces différenciations. Pourquoi le tourisme est-il davantage développé dans les Caraïbes que dans l'Océan Indien ? A l'échelle du bassin des Caraïbes, comment s'expliquent les différences dans la mise en tourisme d'une île à une autre ? Le raisonnement géographique doit permettre de répondre à de tels questionnements.

Enfin, les candidats ne doivent pas hésiter à mobiliser leurs connaissances sur les territoires qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux : cela leur permet en général de proposer des développements plus fins et plus précis, à condition qu'ils soient bien contextualisés et qu'ils soient pertinents par rapport au sujet proposé.

La conclusion

La conclusion ne doit pas être un simple résumé du développement. Elle doit être une véritable réponse à la problématique et ouvrir sur un questionnement plus large voire critique.

➤ La partie pédagogique

Le jury constate une nette amélioration dans la maîtrise de cet exercice de transposition par les candidats. Si certaines adaptations demeurent sacrifiées ou peuvent sembler délayées, cette partie pédagogique est souvent d'une durée convenable, de 7 minutes, bien organisée, avec l'identification claire et la justification du niveau de classe, du thème et du sous-thème faisant l'objet de l'adaptation. Les propositions les plus abouties s'appuient souvent sur une problématique adaptée au niveau choisi, sur une présentation des notions pertinentes à aborder et des documents qui pourraient être mobilisés à cet effet.

Ces différents éléments ne doivent toutefois pas être énumérés de manière artificielle et sans réflexion d'ensemble. L'objectif de cette partie est de faire réfléchir les candidats à la manière de transmettre aux élèves des savoirs et des savoir-faire géographiques, qui seront transposés différemment selon le niveau de classe choisi. Les candidats sont ainsi amenés à expliciter le sens et les enjeux du niveau choisi afin d'y replacer avec pertinence la ou les notions mises en avant dans l'exposé. Il s'agit de faire preuve de réflexion sur la construction des apprentissages, la pertinence du choix de telle ou telle démarche (qu'elle soit inductive ou déductive), l'utilisation et l'analyse d'un ou de plusieurs documents précis, ou encore l'intérêt d'une sortie de terrain dans un cours de géographie, etc.

Le jury attend donc des candidats un certain degré de réflexion et de bon sens dans l'élaboration de leurs propositions. Il est attendu de la part des candidats un regard critique sur ce qu'ils proposent. En outre, un même sujet peut tout à fait se prêter à une transposition au sein de différents niveaux, thèmes ou sous-thèmes dans les programmes. Ainsi tout sujet sur les espaces du tourisme et des loisirs n'appelait pas systématiquement le choix de la classe de Quatrième. Un sujet sur le tourisme dans les îles tropicales pouvait par exemple faire l'objet d'une proposition d'adaptation en Sixième, dans le thème « Habiter les espaces à fortes contraintes ». Ce choix pouvait alors conduire à envisager la notion de « contrainte naturelle », en s'appuyant par exemple sur des documents portant sur l'archipel des Maldives et en proposant un croquis sur l'organisation de l'île de Malé.

De même, si la structuration de la partie pédagogique doit être claire, guidée par une problématique et présenter explicitement la ou les notions à transmettre, les candidats doivent se sentir libres de prendre leur distance vis-à-vis d'une démarche souvent perçue comme formatée, les conduisant par exemple presque systématiquement à proposer une étude de cas. Nombreux sont pourtant les candidats qui ont insuffisamment réfléchi à l'intérêt d'une étude de cas dans le contexte d'une séquence de cours. Rappelons par ailleurs qu'une étude de cas s'appuie sur plusieurs documents. L'un de ces documents peut être central, mais l'étude de cas ne peut s'y limiter. Afin de l'enrichir, les candidats peuvent tout à fait exploiter de manière renouvelée un ou des documents déjà présentés lors de l'exposé scientifique.

Un exemple de partie pédagogique réussie

Dans sa partie scientifique, une candidate présente un exposé correspondant au sujet « Aménager les territoires pour le tourisme et les loisirs ». Sa bibliographie inclut un article de E. Jacquemet et I. Sacareau, « L'avion, la route et le trekkeur : accessibilité et développement touristique dans l'Himalaya du Népal », portant sur les aménagements touristiques à échelle locale. Le niveau de classe choisi, celui de Terminale STHR (Sciences et Technologies de l'Hôtellerie et de la Restauration), est original et pertinent car le bulletin officiel suggère de réaliser une étude sur « le tourisme en Himalaya » pour accompagner la question de « l'organisation du tourisme mondial ».

Pour sa partie pédagogique, la candidate propose alors une étude de cas à échelle locale qui reprend les éléments de l'article scientifique. Elle prévoit une organisation de cours en deux parties qui atteste de sa capacité à mettre en perspective l'étude de cas choisie avec l'ensemble de la séquence. :

1. Le tourisme en Himalaya
2. Quelles retombées pour les populations ?

La problématique destinée aux élèves questionne l'aménagement touristique comme facteur de développement ou de renforcement des inégalités socio-spatiales pour les populations locales. Enfin, toujours à partir de l'article, la candidate réalise une production graphique conforme aux règles de sémiologie graphique, complète, organisée en trois parties :

1. Un aménagement de la montagne népalaise pour le tourisme
2. Mise en valeur du village afin de le rendre touristique
3. Des aménagements renforçant la ségrégation entre les castes car ne profitant qu'aux Gurung

Ce croquis comporte onze items précis, correctement ordonnés, et permet de répondre à la problématique.

Conformément au commentaire du sujet d'étude présenté dans le bulletin officiel, ce projet pédagogique s'intéresse aux jeux d'acteurs et met en évidence les principaux impacts sur les sociétés locales et sur l'environnement.

➤ L'entretien

Cette **partie de l'épreuve est fondamentale**. Elle permet de vérifier que le ou la candidat(e) a bien intégré ce qu'il ou elle a exposé précédemment. Il s'agit d'un moment d'approfondissement, de précision, mais aussi de rectification et de correction. L'entretien doit en effet être une occasion pour les candidats de montrer qu'ils sont capables de comprendre leurs éventuelles erreurs et de les corriger, ou d'approfondir ce qu'ils ont présenté. Dans tous les cas, il s'agit d'un moment de dialogue entre le jury et le candidat, et non d'un simple jeu de questions-réponses.

L'interrogation est menée en trois temps :

- un premier temps revient sur l'exposé lui-même et vise à faire rectifier, préciser ou approfondir les éléments proposés par les candidats dans la partie scientifique ;
- un deuxième temps permet d'élargir le questionnement aux deux autres questions au programme du concours. Quand cela est pertinent, ce questionnement peut porter sur des notions ou des thématiques évoquées au cours de l'exposé (par exemple, un exposé sur « le tourisme et les conflits dans le monde » peut susciter des questions sur les espaces de conflits en « Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée »). Mais il peut également porter sur des points différents des questions au programme. Les membres du jury varient leur interrogation en fonction des exposés de façon à juger de la maîtrise des différents thèmes du programme par les candidats ;

- un troisième temps revient sur l'adaptation pédagogique et permet d'évaluer la compréhension par les candidats des enjeux des programmes du secondaire.

L'entretien fait partie intégrante de la notation finale, tant dans le contenu des réponses apportées par les candidats que dans l'attitude professionnelle de ces derniers. Aussi, le jury souhaite rappeler aux candidats quelques éléments :

- il est important d'écouter attentivement les questions posées par le jury et de les prendre en bonne part, c'est-à-dire comme une opportunité de compléter ou d'amender ses propos et non comme un piège tendu ;
- il importe également de veiller à ne pas couper la parole aux membres du jury, même si le sens de leur question semble évident ;
- à l'inverse, il est indispensable d'être réceptif aux signaux envoyés par le jury (notamment lorsqu'il est fait signe aux candidats de conclure sa réponse, par exemple).

Les questions du jury ne sont pas censées susciter l'étonnement, encore moins l'impatience voire l'insolence. Les membres du jury cherchent à évaluer les capacités des candidats à répondre de manière précise et concise aux questions posées, à construire un raisonnement, à faire preuve de bon sens. Il n'y a pas lieu d'être sur la défensive. D'une manière générale, il convient d'éviter de se montrer désinvolte ou nonchalant dans ses réponses, de donner l'impression de s'agacer ou de gagner du temps. De ce point de vue, certaines attitudes sont à bannir :

- il faut impérativement éviter d'avoir des réactions inappropriées, d'employer des formules familières (comme « ok », « ça marche »...), etc.
- il faut également veiller à ne pas utiliser de manière inappropriée les formules « selon moi » ou « je pense que » pour des réponses qui n'appellent pas à émettre un avis ou une opinion (telle qu'une demande de définition d'une notion).

Cette partie de l'épreuve semble trop souvent négligée par les candidats alors qu'elle fait partie intégrante de l'évaluation. Un exposé moyen peut tout à fait être revalorisé par un entretien au cours duquel le ou la candidat(e) se sera efforcé(e) de répondre avec pertinence et combativité aux questions posées. À l'inverse, un trop grand nombre de candidats semble baisser les bras et subir la phase de l'entretien, voire attendre qu'il se passe en évitant de répondre aux questions posées.

Tout comme l'exposé, l'entretien doit donc être préparé tout au long de l'année par les candidats au concours.

Un exemple de très bonne mise en situation professionnelle

À titre d'exemple, le sujet « Risques et marginalisation des territoires en France » a fait l'objet d'un traitement très convaincant.

Après une accroche sur les événements cycloniques à Saint-Martin, le candidat délimite intelligemment les notions liées au sujet. Il fait l'effort de reformuler le sujet en tenant compte du « et » de relation, c'est-à-dire en interrogeant aussi bien les risques comme facteurs de marginalisation des territoires que la marginalisation comme créatrice de certaines formes de risques liés à la vulnérabilité des habitants, par exemple.

Il pose la problématique suivante : « En quoi les risques peuvent-ils être un facteur de marginalisation des territoires et par quels moyens les acteurs peuvent-ils enrayer ces processus ? ».

Le plan adopté est le suivant :

1. L'aléa et la vulnérabilité : des facteurs de marginalité ?
 - 1.1. L'aléa : une constante géographique
 - 1.2. La vulnérabilité : un facteur humain
 - 1.3. Prévenir le risque : la marginalité par l'exclusion
2. Les conséquences des aléas sur les territoires
 - 2.1. La destruction des infrastructures
 - 2.2. Les conséquences sur les ressources et les activités économiques
 - 2.3. Les marges sociales face au risque
3. L'aménagement comme réponse face au risque
 - 3.1. Une législation spécifique aux risques
 - 3.2. L'infrastructure : un facteur de résilience
 - 3.3. La prévention des populations

Le candidat propose un croquis du rail d'Ouessant à la suite des catastrophes pétrolières qu'il réutilise dans sa partie pédagogique.

Ce sujet pouvait en effet faire l'objet d'une adaptation pédagogique par exemple en classe de Première, dans le cadre du sous-thème « Valoriser et ménager les milieux ».

L'entretien est par ailleurs excellent : le candidat met en évidence des qualités d'analyse et de géographe, avec une vraie maîtrise des autres questions au programme.

Epreuve de mise en situation professionnelle - Histoire

Remarques générales

Les résultats ont été plus qu'honorables cette année à l'épreuve de MSP histoire, puisque la moyenne des 704 prestations orales a été de 9,47/20, avec une médiane de 9/20. Cette bonne moyenne d'ensemble, avec environ 52% des prestations orales ayant obtenu une note égale ou supérieure à 9/20 ne doit pas faire perdre de vue des résultats plus contrastés dans le détail : 24% des prestations orales ont obtenu une note égale ou inférieure à 5/20, et 22% une note égale ou supérieure à 13/20. Les remarques qui suivent ont donc pour fonction d'explicitier les résultats les moins satisfaisants, comme de donner des conseils de méthode pour se préparer au mieux durant toute l'année du concours.

Rappels méthodologiques et conseils pour l'épreuve de MSP histoire

Définir et délimiter le sujet

Le jury a relevé la difficulté des candidats à comprendre et à expliciter des notions fondamentales d'histoire générale telles que la cité-État, la citoyenneté (à ne pas confondre avec nationalité ou liberté), le ou les élite-s, l'impérialisme et l'anti-impérialisme, l'innovation, les institutions, la laïcité, la nation, le nationalisme, le libéralisme, le ou les pouvoir-s, la révolution (scientifique ou politique), la ou les sociabilité-s... Le jury a été surpris de voir que certains phénomènes comme la circulation des savoirs, qui ne recoupe pas exactement la diffusion ou la réception, ou l'émergence d'un parti politique, diffèrent d'une faction ou d'un mouvement, n'étaient que partiellement appréhendés. Le vocabulaire propre à la démographie est largement ignoré (taux de natalité et indice de fécondité confondus, mouvements migratoires mal décrits...). Des confusions et approximations conceptuelles - entre citoyenneté et liberté, entre libéralisme politique et économique, entre pratiques et stratégies, entre économie et finances, entre religion, courants et culte-s etc...- amènent généralement à des contresens et à des « sorties de route » très préjudiciables, tant dans la compréhension globale du sujet que dans le choix des documents et des exemples mobilisés. Une réflexion sur le **contexte de ces notions** en histoire est indispensable : la signification du terme de socialisme évolue fortement entre le Second Empire et le Moyen Orient de la seconde moitié du XX^e siècle, la citoyenneté athénienne et la citoyenneté romaine présentent de fortes disparités, le terme d'ingénieur ne désigne pas la même réalité entre le XVI^e siècle et le XVIII^e siècle ...

Le jury rappelle que les candidats doivent se constituer un bagage minimal de concepts et vocabulaire, notamment par un usage systématique de dictionnaires et d'encyclopédies générales et disciplinaires (*Universalis*, dictionnaire historique Mourre, dictionnaire de l'Antiquité, de l'Islam etc...), et par l'élaboration d'un **répertoire personnel**, qui liste pour chacun des termes les sens principaux, les références historiographiques et les exemples canoniques. L'entretien reviendra ainsi très souvent sur ces définitions, afin de les préciser.

Maîtriser une culture historique nécessaire pour chaque question au programme

En plus de la maîtrise du vocabulaire historique, un socle de connaissances est indispensable pour réussir à comprendre les attendus du sujet et proposer un raisonnement convaincant. Ces connaissances ont été diversement maîtrisées en fonction des questions au programme.

- **En histoire moderne**, les résultats ont été globalement satisfaisants : les candidats ont généralement saisi les enjeux de la question qui était présente au concours pour la deuxième année, même si le niveau d'approfondissement dans la préparation a été très variable. Cette question supposait une culture scientifique et technique de base sur des thèmes, relevant des programmes de l'enseignement du secondaire, qu'il était indispensable d'avoir compris pour pouvoir les expliciter. Expliquer le fonctionnement d'une machine à vapeur par exemple – qui n'est pas une locomotive –, appartient aux objets d'enseignement habituels. Sans rentrer dans l'internalisme, il aurait fallu être capable de décrire une expérience (le vide, le prisme), de résumer et de vulgariser une théorie

(gravitation, newtonisme, mouvement, inertie), de montrer la fabrication et l'utilité d'un instrument (télescope, pompe à air, baromètre...). On peut citer l'exemple d'un candidat qui a bien compris que le chronomètre de Harrison devait permettre de calculer la longitude en mer. Mais il a été incapable d'exposer l'enjeu, à savoir conserver l'heure du lieu de départ durant tout un voyage, et les conséquences, à savoir le progrès de la navigation hauturière. Par ailleurs, les sciences et les techniques s'inscrivent dans des époques et des sociétés qui ne peuvent être ignorées. « La leçon d'anatomie du docteur Tulp » de Rembrandt pouvait appeler des questions à la fois sur d'autres œuvres du peintre, mais aussi sur les destinataires de ce tableau comme des implications sociales qu'il suggère sur les évolutions de la médecine.

En histoire contemporaine, le jury note avec satisfaction la disparition de certains clichés et problématiques factices signalées dans le rapport précédent (le déclin de l'Empire ottoman ou les accords Sykes-Picot causes de tous les problèmes régionaux, l'opposition tradition/modernité...). Cependant, le niveau global de connaissances a peu progressé sur cette question au programme pour la deuxième année : la chronologie et la géographie élémentaire du Moyen-Orient sont toujours l'occasion de nombreuses erreurs. Des pans entiers du Moyen-Orient sont complètement inconnus d'un grand nombre de candidats (la péninsule Arabique, la Turquie après 1945, Israël). Les défauts de connaissance en histoire culturelle et religieuse ne se sont pas résorbés. La disparition de la question d'histoire médiévale a manifestement joué un rôle dans la faiblesse des connaissances élémentaires sur l'islam et les autres religions. Il en ressort des exposés très peu concrets, d'où les sociétés du Moyen-Orient sont absentes. Des connaissances aussi fondamentales que les traductions territoriales du conflit israélo-arabe ou la distinction entre conflit israélo-arabe et conflit israélo-palestinien ne sont pas maîtrisées. Il faut pourtant souligner de nouveau le caractère absolument crucial de ces enjeux dans la formation des enseignants d'histoire-géographie : même si cette question n'est plus au programme du CAPES 2019, la situation géopolitique du Moyen-Orient est un viatique indispensable pour tout enseignant.

Sans surprise, c'est en **histoire ancienne** que le déficit de connaissances des candidats s'est avéré le plus criant. Pour le CAPES 2019, voici un premier inventaire des démarches à reprendre et des connaissances à acquérir :

- il faut lutter **contre l'essentialisation du monde antique** : Rome semble similaire à la "Grèce" (qui n'existe pas avant le XIX^e siècle !), le monde grec devient le plus souvent un bloc uniforme, aucune évolution n'est vue entre l'époque classique et hellénistique, ni entre les périodes de la République romaine. Le jury invite les préparateurs à prendre conscience des **différences** qui existent, naissent ou se gomment dans les limites géographiques et chronologiques du programme.

- Il découle de cette impression d'interchangeabilité des espaces une très grande difficulté à traiter les sujets portant sur le monde grec et Rome : les candidats ont évité de comparer, et se sont contentés d'une juxtaposition d'exemples indéterminés.

- Un autre écueil relevé est la tendance à **jargonner** et à recourir à des concepts mal maîtrisés dans les domaines de l'anthropologie et de la sociologie : si les candidats souhaitent s'aventurer dans ces directions, ils doivent maîtriser à la fois les concepts et les références historiographiques qui les sous-tendent.

Les **lacunes** les plus importantes ont concerné :

- des **termes** du vocabulaire comme *domus*, *oïkos*, *gens*, *familia*, *anchisteïa*, *pater familias*, *kurios* employés sans distinction pour les espaces romain et grec,

- une période particulièrement méconnue : l'**époque hellénistique**. Si les candidats ont des notions sur les Lagides, les autres dynasties sont presque inconnues et les cités grecques totalement oubliées.

- les **structures sociales** de la République romaine (confusion entre patriciat et *nobilitas*, par exemple), ainsi que de celles des cités grecques (confusion entre liberté et citoyenneté, entre citoyenneté et appartenance à l'élite).

- les **régimes politiques et les institutions en vigueur** (nom et rôle des principales magistratures ; à Rome, définition d'un régime censitaire ; contenu du *cursus honorum* ; différences entre curies, tribus, centuries, classes).

- des cités (Gortyne) ou régions (Égypte, Grande-Grèce, Sicile) citées dans la lettre de cadrage, mais ignorées.

- les **sources iconographiques**, fondamentales mais très peu utilisées.

Un problème sur les adaptations pédagogiques en histoire ancienne a été relevé par l'ensemble du jury : la compréhension de la nature des mythes et leur utilisation par l'historien. Ce concept de mythe fait l'objet d'une attention toute particulière en classe de Sixième, où un sous-thème s'intitule : *"Rome, du mythe à l'histoire"*. Or, beaucoup de candidats ont visiblement compris cette séquence comme une succession chronologique, où le mythe précéderait l'histoire et serait un pur discours fictif n'exprimant rien des normes ou des attentes. Il faut adopter une démarche inverse et partir de l'analyse du contexte historique de formulation de ces mythes, c'est-à-dire des grands récits de fondation de Rome de Tite-Live et Virgile. Les mythes ne précèdent pas les règles et les comportements, mais au contraire sont transmis et racontés dans ces récits à portée hautement politique pour justifier les normes des sociétés en plaçant l'origine dans un passé lointain. Le mythe n'est pas l'histoire, mais il fait l'histoire et il est un objet d'étude pour la discipline historique : le discours mythique vise à justifier l'existant et se veut un programme pour l'avenir. Mais les mythes ont également leurs limites : pour nombre de sujets d'histoire ancienne, les membres du jury attendaient des exemples historiques de frères, de soeurs, de filles... qui aient réellement existé ailleurs que dans l'abondante littérature mythologique de l'Antiquité.

Enfin, la maîtrise des connaissances nécessaires s'accompagne d'une **maîtrise de la prononciation** des noms propres ou du lexique nécessaire à chaque question et espace au programme. Certains noms français ou francisés ont été particulièrement maltraités : Athènes perd régulièrement son « s » muet final au tableau, le malheureux naturaliste français Buffon, déjà signalé dans le dernier rapport, a été encore rebaptisé « Bouffon » ou « Buffone » à l'italienne ; Charles Quint s'est vu lui appeler « Charles Qwin » à de multiples reprises. Martin Luther est fréquemment nommé Martin Luther King. Quant aux termes français issus du grec, comme les pluriels « démocraties » ou « amphidromies » dont la terminaison se prononce « i », ils ont été affublés d'une finale anglo-saxonne en « iz ». Si l'on ne demande pas aux candidats une prononciation parfaite des langues étrangères, il convient de distinguer et de savoir prononcer au minimum la langue du concours, à savoir le français, et de déchiffrer l'alphabet phonétique du dictionnaire pour lire correctement les noms inconnus.

Réfléchir en historien

Une maîtrise suffisante des repères chronologiques et spatiaux, indispensables à la démarche de l'historien est attendue. Être capable de se situer dans l'espace et dans le temps est une compétence que les enseignants doivent impérativement avoir acquise afin de pouvoir enseigner. En histoire, comme en géographie, il est indispensable de savoir situer Venise, Alexandrie (en Égypte), de comprendre comment et pourquoi on emploie Byzance, Constantinople ou Istanbul, comme de pouvoir situer le règne de Charles Quint ou la période hellénistique (à ne pas confondre avec l'adjectif « hellénique »!).

Pendant l'année de préparation, il est nécessaire de mémoriser, pour chaque question, des **cartes historiques** des espaces concernés et d'établir des **frises chronologiques**. Les bornes chronologiques contenues dans l'énoncé du sujet doivent être définies et interrogées : la mention « dans les limites du programme » n'est pas une incantation rituelle quand elle figure, mais une demande explicite de considérer les évolutions et la chronologie sur l'ensemble de la période proposée. Elle vise à éviter le hors-sujet temporel et l'absence de hiérarchisation des informations, et permet de suggérer pour l'exposé une démarche classique de recherches de tournants majeurs pour un phénomène donné. Si les démarches thématiques, par échelles, acteurs, espaces, peuvent être extrêmement fécondes en histoire, elles doivent impérativement être accompagnées d'une réflexion chronologique, qui doit être montrée par l'usage quasiment illimité de **dates** précises, et ce dès le plan de l'exposé.

L'histoire est une enquête qui ne peut se priver du facteur temps. Dans ce cadre, il faut prendre conscience que **l'usage du futur, symptomatique d'une vision médiatique de l'histoire, avec un faux suspense** (« Caton ne verra pas la guerre qu'il appelait pourtant de ses vœux... »), **implique une approche téléologique et rétroactive du passé**. Il est donc logiquement à bannir.

Comprendre et utiliser une source

Enseigner l'histoire suppose de bien comprendre l'un des fondamentaux de la recherche en histoire : le travail sur les sources. Une source est une trace laissée par l'activité humaine, qu'il s'agisse d'un texte, d'un discours enregistré, d'une photographie ou d'un tesson. L'un des apports de l'historiographie du XX^e siècle a été de montrer que ces sources ne sont pas directement données dans leur état originel à l'historien, mais qu'elles font l'objet de multiples

transformations et constructions, notamment de processus de sélection, de traduction et d'élaborations multiples. Pour autant, s'il faut bien avoir conscience de ces processus, tout document écrit ou produit avec un contenu historique n'est pas une source : il faut distinguer les sources - écrites le plus souvent, rarement orales, archéologiques, iconographiques ou encore audiovisuelles - , les documents scientifiques élaborés par les historiens contemporains - ouvrages, articles, plans etc - , les productions à visée universitaire ou scolaire - manuels d'enseignement, synthèses, fiches Eduscol - ou encore les productions artistiques mettant en scène un épisode historique. Une source n'est pas « tout document dont le professeur se sert pour faire un cours », mais constitue, après un travail critique essentiel, l'un des matériaux de la construction historique.

Ainsi, une leçon d'histoire ancienne peut faire appel à :

- des **sources littéraires**, comme des récits historiques (souvent bien postérieurs aux faits racontés), des discours, des biographies, des pièces de théâtre,
- des sources **épigraphiques** comme des épitaphes, des décrets civiques, des dédicaces officielles de monuments, comme des *graffiti* sur pierre ou tessons...,
- des sources **papyrologiques**,
- des sources **numismatiques**,
- des sources **iconographiques**, comme des peintures sur vase ou des sculptures,
- des données **archéologiques**, qui sont des traces matérielles interprétées par les archéologues pour être lisibles (coupes stratigraphiques, relevés et plans de structures, répertoires céramiques...)

La série *Rome* (HBO, 2004), dont l'utilisation pédagogique n'est pas forcément à proscrire, n'est cependant pas une source qui documenterait l'histoire des familles romaines.

La construction d'une problématique et d'un plan adapté

L'analyse des termes du sujet, des rapports qu'ils entretiennent entre eux (inclusion, opposition, paradoxe...) et avec le **cadre spatio-temporel proposé**, doit amener à une réflexion principale, exprimée sous la forme d'une question : **la problématique**. Celle-ci doit découler du sujet posé, sans être une interrogation creuse, partielle ou « toute faite ». Sa formulation, au style direct ou indirect, avec une juste maîtrise du point d'interrogation comme des règles d'inversion du sujet et du verbe, doit être précise, claire, sans abus des « chevilles » du type « En quoi ? » et « Dans quelle mesure ? », qui ne servent bien souvent qu'à introduire un plan copié sur un chapitre de manuel plus ou moins en rapport avec le sujet. Les candidats ne doivent jamais perdre de vue les questions simples et fondamentales appelées par le sujet (Qui ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?), plutôt que de réduire ou répéter stérilement le sujet posé. Le jury tient à rappeler que l'usage des verbes à l'infinitif, du singulier ou du pluriel, ainsi que des prépositions et conjonctions de coordination n'est pas anodin.

Ainsi, « Famille et pouvoir politique », « Familles et pouvoir politique » et « Famille et pouvoirs politiques » sont des sujets différents, qui ne doivent pas amener des traitements indifférenciés. « Famille et servitude à Rome » a pu être vu à tort comme l'équivalent de « la servitude à Rome ». Les compréhensions partielles du sujet, les problématiques descriptives et circulaires, et la récitation de « fiches » toutes faites sous forme de plan-catalogue, sont les défauts méthodologiques récurrents qui, avec les hors-sujets, expliquent bien souvent les résultats les moins satisfaisants. Sans surprise, les meilleurs exposés ont souvent été l'œuvre de candidats ayant tiré un sujet à l'abord complexe, ne faisant l'objet d'aucun chapitre de manuel spécifique et nécessitant une véritable réflexion préalable.

En histoire, certains sujets de facture pourtant très classique ont été globalement peu réussis. Les candidats ne devraient pas être désemparés devant les sujets-tableaux (1908 dans l'Empire ottoman, 1979 au Moyen-Orient par exemple) : au lieu de mettre en valeur ce qu'est un « tournant » et de réfléchir à la portée des événements, les prestations des candidats ont fait disparaître l'histoire derrière une succession de dates bien antérieures à l'année à étudier. L'exercice des biographies doit être davantage pratiqué : les grandes étapes de formation d'un personnage, son milieu d'origine, son parcours doivent être interrogés, comme son œuvre et sa réception, son public etc... De façon générale les personnages essentiels des programmes doivent être réellement connus. Rashid Rida, par exemple, n'est pas simplement un "intellectuel" : de quel type d'intellectuel s'agit-il ? quelle formation ? vivant de quoi ? exerçant quelle profession ? Le jury ne se contentera pas non plus d'entendre lors de la présentation d'un document que Platon est « un auteur grec » : dans quelle cité, à quelle époque vit Platon, d'où provient l'œuvre d'où est tirée l'extrait, dans quel contexte écrit-il, quelles sont ses conceptions de la famille... ? Rappelons que des sources éditées, donc avec de longues introductions développées, sont présentes en bibliothèque, ainsi que des chapitres

d'encyclopédies, et que certaines collections de manuels présentent même des fiches biographiques commodes. Les sujets centrés sur une ville n'ont pas davantage fait recette (Alexandrie ou Bagdad pour le Moyen Orient, Venise, Leyde ou encore Londres pour les sciences et techniques...) : ces sujets imposent d'abord une réflexion conceptuelle, que l'on trouve dans les ouvrages de référence, mais aussi ensuite de recourir à des articles dédiés pour donner de la chair à l'exposé, ou encore de présenter un plan du lieu.

Du bon usage de la bibliothèque

La volonté à l'œuvre dans la publication du contenu de la bibliothèque était d'inciter les candidats à aller lire ou au moins consulter les ouvrages listés et à les utiliser régulièrement au cours des oraux blancs, et, par la suite, dès le début de l'année de préparation suivante. Certains candidats ont visiblement bien saisi l'exercice et ont tiré parti des ouvrages proposés. Cependant, le jury note une tendance à la sous-exploitation des ressources mises à disposition des candidats dans la bibliothèque : quasiment 25% des ouvrages et articles, sur un total de plus de 650 références (500 ouvrages-150 articles), n'a jamais été sorti de la bibliothèque, et on regrette ainsi que les références essentielles pour le traitement d'un sujet n'aient pas été sélectionnées, en dépit de leurs titres explicitement en relation avec les sujets proposés. Les ouvrages anciens, à la couverture non illustrée, ou volumineux comme les catalogues d'art ou d'exposition, ne doivent pas rebuter : le jury prend la peine de sélectionner précisément ces ouvrages car leur contenu correspond aux sujets proposés. C'est donc le titre, la table des matières et la quatrième de couverture, ainsi que les documents et exemples traités, qui doit guider le choix, pas la photographie couleur de la couverture ou la jaquette neuve. Les ouvrages collectifs doivent être soigneusement étudiés, car certains chapitres ou articles (qui doivent être cités précisément dans la bibliographie) facilitent grandement le traitement de certains sujets. Inversement, le choix apparemment judicieux de certaines entrées bibliographiques ne fut pas toujours profitable : les ouvrages « attendus » ont parfois été sortis de la bibliothèque par des candidat-e-s qui ne les ont en réalité pas utilisés et ont montré, lors de l'échange, leur incapacité à en résumer, ne serait-ce qu'à grands traits, l'idée principale.

Enfin, le jury note comme chaque année, une abondante utilisation des manuels sur les questions au programme, qui doit être plus limitée et plus réfléchie : les candidats ont eu tendance à se réfugier dans le manuel qu'ils avaient manipulé durant leur année de préparation, ce qui a pu être parfois préjudiciable. Les différents manuels parus ayant chacun leurs spécificités et leurs angles-morts, il apparaît nécessaire de connaître, même sommairement, le contenu de chacun d'eux afin d'opérer le choix le plus efficace lors du passage en bibliothèque, et il est impératif de se limiter à deux titres de manuels voire un seul, afin de pouvoir emprunter des références plus adéquates et donner ainsi plus de « chair » et d'exemples variés aux exposés. Il faut que les candidats optent pour une **vision ambitieuse** de l'utilisation de la bibliothèque, des instruments de travail aux articles, en passant par les ouvrages plus ou moins spécialisés pour dépasser une première vision parfois trop simpliste, ou anecdotique. Beaucoup n'utilisent pas leur « quota » d'ouvrages et d'articles offerts : il n'est pourtant absolument pas pénalisant de sortir beaucoup de titres, quitte à n'en utiliser certains que pour quelques arguments ou exemples. En revanche, une fois le candidat ou la candidate est sorti de la bibliothèque, nul retour en arrière n'est possible pour prendre un ouvrage supplémentaire.

Du bon usage des documents

Le choix et l'analyse de documents sont un passage crucial de l'exposé scientifique, malheureusement souvent manqué. L'analyse de documents est un point important à aborder dans la préparation du concours, notamment lors de **travaux dirigés dédiés**.

Choisir les documents adaptés, au moins un par partie de l'exposé scientifique

Alors qu'une bibliothèque de documents sur transparents riche et variée (de cent à cent soixante-cinq entrées par question au programme) était mise à disposition des candidat-e-s, ceux-ci ont eu tendance à se réfugier dans le choix de documents connus d'eux, dont le rapport au sujet était parfois très éloigné, voire inexistant. On peut réussir une leçon au CAPES en utilisant des documents que l'on a découverts lors de l'épreuve, à condition de faire un choix éclairé et de savoir les commenter. Pour chaque question, on note une sous-utilisation des documents iconographiques (cf encadré sources iconographiques et leur analyse), ainsi que des sources numismatiques et épigraphiques pour la question d'histoire ancienne. Cela invite à penser que la lecture du sommaire

des transparents fut souvent trop rapide, les candidats n'y cherchant pas ce qu'ils *pourraient* trouver mais ce qu'ils *voudraient* trouver.

Analyser réellement les documents

Si un document peut servir à mettre en situation (une carte, un portrait pour présenter un lieu ou un personnage), il n'est pas qu'une illustration projetée quelques secondes, ou un texte brièvement cité : il est proposé, après un choix justifié, pour amener une démarche historique, c'est-à-dire qu'il doit être nécessairement étudié et commenté en profondeur. Sur un sujet évoquant Galilée, il était judicieux d'utiliser des extraits de lettre dans lesquels Galilée explicite ses observations. Encore fallait-il que le document ne soit pas prestement montré et aussitôt retiré. On attendait au contraire qu'il fasse l'objet d'une analyse externe rapide (nature, date, contexte, destinataire, bref résumé du propos), et qu'ensuite on relève les passages importants dans le cadre de l'exposé, afin de souligner les enjeux autour de l'expérimentation, de l'héliocentrisme, ou encore de la place du savant dans la société de son temps : certains candidats ont pris ainsi le temps de lire et de souligner les passages significatifs. La même rigueur dans la démarche est attendue pour l'étude de documents iconographiques.

Enfin, devant la richesse des documents spécialement sélectionnés par le jury en fonction des sujets donnés, il faut impérativement éviter de s'appuyer sur des documents « cités de mémoire », comme d'utiliser d'autres reproductions que celles présentes dans la banque de documents ; en effet, sur les documents que les membres du jury font reproduire spécialement pour l'épreuve figurent des éléments indispensables (notes, indications de détails, voire rapprochements avec des documents liés...).

Analyser un document source

Pour commenter correctement une source dans la partie scientifique ou pédagogique de son exposé, le ou la candidate doit exposer :

- sa nature précise : pas simplement un « texte », « un tableau », « une photographie », mais s'il s'agit d'un extrait d'archive officielle, d'un document privé, d'une lettre, d'un extrait d'œuvre littéraire, de discours, d'affiche ou, dans le cas d'un tableau, d'un portrait, d'une fresque, d'une d'un retable, d'une œuvre monumentale, d'un médaillon ou dans le cas d'une photographie, d'une image privée, d'une photographie de journal, d'un photoreportage etc...
- son auteur : il faut utiliser les dictionnaires, encyclopédies et introductions de sources éditées pour déterminer le statut de l'auteur, son degré de distance vis-à-vis des événements racontés, ses éventuels partis-pris, ainsi que ses objectifs (privés, publics, politiques, scientifiques, commerciaux...)
- son contexte : la date de production de la source, qui peut être contemporaine des événements décrits (source primaire) ou au contraire postérieure (les *Vies parallèles* de Plutarque sont une source secondaire distante parfois de six siècles aux pratiques décrites). Ce contexte doit être vu en détail.
- fonction de la source : le destinataire ou le public visé, la diffusion et l'utilisation dans l'espace public ou privé, ses objectifs déclarés ou implicites...

Le cas des sources iconographiques

Celles-ci sont bien souvent ignorées ou utilisées à des fins seulement illustratives, alors que leur commentaire est un exercice essentiel répondant à des règles précises.

Leur nature est à élucider précisément, en faisant appel aux informations techniques de production (matériaux précieux ou au contraire aisément diffusables, production locale ou importation coûteuse), aux dimensions (une œuvre monumentale ou une miniature privée). L'auteur et le commanditaire (souverain mécène, riche marchand, collectivité...) sont à identifier, tout comme le contexte de production (la date de l'œuvre et sa réception), les conditions d'exposition et de conservation. Il est nécessaire de s'interroger sur les aspects esthétiques (composition, stylisation...) et symboliques, comme sur la position dans les courants artistiques de l'époque concernée en utilisant à chaque fois les termes techniques appropriés. Chaque image a été produite dans un certain but, avec des moyens précis pour atteindre un ou plusieurs effets : les candidats doivent être en mesure de mettre en lumière l'intérêt de ces sources iconographiques pour la construction des savoirs en histoire.

Le déroulement de l'épreuve de MSP Histoire

La visite de la bibliothèque : se reporter aux conseils généraux et au déroulement ci-dessus

La préparation

➤ La réflexion

Les 15 minutes de réflexion en salle de préparation avant le passage en bibliothèque sont essentielles pour comprendre et définir le sujet à l'aide des dictionnaires et usuels présents. En prévision du passage au numérique en 2019, le jury tient à rappeler que, comme en géographie, ce temps de préparation doit toujours être consacré à cette analyse fondamentale du sujet, et non pas à la consultation des documents disponibles, qui est une étape postérieure, afin d'éviter tout hors-sujet.

➤ Le choix des ouvrages, des documents et la présentation de la bibliographie

Se reporter à la partie précédente "du bon usage de la bibliothèque" et "du bon usage des documents", ainsi qu'à l'encadré ci-dessous pour les normes de présentation.

Normes de présentation bibliographique

Ouvrage

NOM Prénom (abrégé à l'initiale), *titre*, Lieu d'édition, Editeur, date de l'édition utilisée

Article et chapitre d'ouvrage collectif

NOM Prénom (abrégé à l'initiale), « Titre de l'article », *Titre de la revue*, n°, date exacte, pages

Propositions de classement bibliographique

Classement typologique (utilisé notamment en géographie et en histoire ancienne)

I°) Instruments de travail, usuels et sources (en histoire)

II°) Manuels

III°) Ouvrages

IV°) Articles

Classement thématique (utilisé notamment en histoire moderne et contemporaine)

I°) Sources

II°) Instruments de travail (dont manuels)

III°) Autres travaux (ouvrages et articles), classés du général (ouvrages amplement utilisés) au particulier (ouvrages ou articles utilisés pour un seul exemple).

➤ La partie scientifique

L'introduction

Comme pour la composition écrite, l'exposé doit commencer par une amorce, en général un exemple ou une citation correspondant à la période historique proposée dans le sujet. Cette amorce doit être précise et situer historiquement le sujet : tout lien artificiel entre le sujet et l'actualité est donc à éviter, notamment quand la distance chronologique est grande.

L'introduction comporte ensuite l'analyse des termes du sujet (cf remarques générales sur la définition et la délimitation du sujet données plus haut), une étape cruciale pour ne pas réduire ou oublier le sujet donné. La contextualisation et l'explicitation des bornes chronologiques et spatiales vient ensuite, ce qui permet d'aboutir logiquement à l'énoncé de la problématique (cf ci-dessus), et à l'annonce d'un plan cohérent : chronologique, thématique ou chronologico-thématique en fonction des sujets proposés.

Le développement est un raisonnement argumenté permettant de répondre à la problématique. Il est structuré, avec pour chaque partie une alternance d'arguments et d'exemples datés et situés. L'analyse précise et détaillée d'un document au moins vient éclairer chacune des parties (cf du bon usage des documents et encadré sur les sources et leur commentaire).

La conclusion vient répondre à la question posée dans l'introduction en reprenant les principales conclusions de chacune des parties et ouvre la réflexion, généralement sur les conséquences immédiatement postérieures d'un phénomène.

➤ La partie pédagogique

Comme définie plus haut, la partie pédagogique vise à transposer le contenu scientifique de la leçon proposée en vue de l'enseigner à un public scolaire. Les candidats doivent sélectionner et organiser les connaissances et les savoir-faire à transmettre, et les exposer au jury dans un temps compris entre 7 et 10 minutes, sans précipitation ni délayage.

Cette transposition doit être une réflexion originale et modulée en fonction du sujet proposé et du niveau de classe choisi, qui vise à poser de manière intelligente les enjeux d'une séance ou d'un moment de séance. À ce titre, les candidats qui ont préparé un transparent consacré uniquement à cette partie ont mieux réussi à gérer leur temps et à exposer leur cheminement intellectuel.

Le déroulé classique de cette partie pédagogique est, d'une façon schématique et non obligatoire, le suivant :

- enjeux et problématique de la séance envisagée

- choix justifié du niveau
- notions, vocabulaire et compétences
- document retenu et exploitation

L'ordre n'est donné ici qu'à titre indicatif : des adaptations réussies ont pu choisir de s'en écarter, en commençant par exemple par analyser le document, pour ensuite exposer la problématique et les attendus du cours que le commentaire de la source permettait de construire, avant d'explicitier les concepts et le vocabulaire.

Le principal défaut à éviter est le fourre-tout incohérent ou la litanie mécanique d'extraits de séquences stéréotypées énoncées sans aucune réflexion. Tout d'abord, le lien avec le sujet proposé est **impératif** : le but de l'exercice est de réfléchir à l'articulation entre les savoirs scientifiques et leur transmission dans un cadre scolaire. Pour les questions relevant de périodes moins représentées dans les programmes (ancienne ou médiévale notamment) ou pour les sujets plus spécifiques en lien avec les questions au concours, la possibilité est ouverte de se référer à d'anciens programmes voire à un programme fictif, en distinguant toutefois niveau collège ou lycée (cf rapports 2015 et 2016). Il ne faut ni transformer le sujet proposé pour le faire entrer dans des séquences inadaptées, ni utiliser sans distinction un seul document cité dans les programmes pour tous les sujets d'une question.

Les extraits de programme sont donnés à titre indicatif : les lire in extenso font perdre de longues minutes inutiles. Pour le choix du document, les préjugés sont à éviter : l'analyse d'une image n'est pas forcément « plus facile » et donc plus adaptée pour le collège, les coupes doivent être maîtrisées (les passages essentiels pour la compréhension de la problématique ou des notions ne sauraient être supprimés).

Les candidats doivent savoir discerner quels sont les enjeux principaux de la transposition didactique qu'ils proposent, enjeux qui doivent être formulés dans une problématique destinée à la classe. Cette transposition est le moyen de construire des apprentissages chez les élèves, notions, à définir précisément, vocabulaire, repères spatiaux et chronologiques et maîtrise progressive des compétences.

Un document principal, qui peut déjà avoir été utilisé dans la partie scientifique, doit être choisi et commenté (cf encadré analyse de source) pour mobiliser des notions. Le document et les notions ne sont pas déconnectés mais entretiennent un rapport nécessaire, soit que les concepts soient explicitement présents dans le document, soit que l'étude du document permette de les faire comprendre aux élèves. Pour cette raison, invoquer des documents fictifs n'est pas admissible : l'historien ne crée pas ses sources de toute pièce. Des documents d'appui - portrait, carte - peuvent être utilisés, en nombre restreint toutefois, et avec une analyse ; une source de nature différente peut venir renforcer ou au contraire s'opposer aux idées contenues dans le document principal.

Le questionnement proposé aux élèves : les candidats doivent chercher les réponses aux questions posées à la classe. L'énoncé mêle de compétences attendues est à proscrire, au profit d'un ou deux savoir-faire précis que l'exploitation du document permet de développer.

Les solutions pédagogiques, qui relèvent d'un prêt-à-penser commode (îlots, recherche au CDI, EPI...) sont la plupart du temps inutiles, car elles sont évoquées sans prise de conscience de leurs éventuelles plus-values : en quoi la disposition en îlots permettra de travailler la compétence « prélever des informations » ? Un concours externe s'adressant à des candidats n'ayant quasiment jamais enseigné, la question du dispositif dans la classe n'est de toute façon pas déterminante. C'est le document (textuel, iconographique, audiovisuel...) qui doit rester central dans cette partie de l'épreuve : son étude doit permettre de répondre à la problématique du cours, de faire saisir des notions et d'apporter des repères. Le jury est sensible à la dimension concrète que le candidat donne à sa proposition, par exemple en travaillant en direct un texte projeté (en encadrant les notions, en faisant des coupes légitimes) ou en réalisant le schéma simplifié d'une image au tableau.

➤ L'entretien

L'épreuve ne se termine pas à la fin de l'exposé : l'entretien est une étape déterminante, qui vise à évaluer le degré de maîtrise des connaissances du candidat ou de la candidate, ainsi que sa capacité à préciser son propos ou à corriger d'éventuelles erreurs.

Il est donc impératif de s'y préparer pour éviter les attitudes problématiques évoquées plus haut. L'entretien en histoire se déroule en deux grands temps :

- interrogation sur le contenu scientifique de l'exposé, puis sur les connaissances concernant les autres questions au programme. Quand c'est pertinent, l'entretien sur les autres questions au programme peut porter sur des notions ou des espaces évoqués au cours de l'exposé, afin de voir si le candidat-e est capable d'effectuer des liens diachroniques (ex : un exposé sur Alexandrie en histoire contemporaine peut susciter des questions sur la famille des Lagides en histoire ancienne). L'entretien peut également porter sur des points distincts des questions au programme : les jurés varient leur interrogation en fonction des exposés.

- entretien sur la partie pédagogique proposée : retour sur la logique de la séance, la pertinence du niveau, les notions choisies et le le-les documents proposés. Des pistes complémentaires peuvent être suggérées, il appartient aux candidats de s'en saisir.

Un exemple de Mise en Situation Professionnelle satisfaisante

« Images, sciences et techniques (dans les limites du programme) »

Le candidat commence par montrer une image du frontispice du *Novum Organum* de Bacon qu'il commente et date, afin de souligner que l'image a un triple statut à l'époque moderne :

- Matérialité et nouvelle diffusion de l'image avec l'imprimé
- Discours sur la science pour augmenter les connaissances
- L'image porteuse d'information technique

Définition : l'image comme représentation graphique peut avoir un caractère très varié : dessin artistique, dessin de machines, cartes, tableaux et images imprimées (livres, feuilles volantes). L'image n'est pas seulement une illustration, elle transforme le discours imprimé. La problématique proposée est la suivante : comment l'image illustre-t-elle le changement du paradigme empirique à l'œuvre dans les sciences et les techniques à l'époque moderne.

- I) L'image, un objet de sciences et de technique
 - a. Les techniques de l'image (les caractères mobiles d'imprimerie et de reproduction des images, les techniques de Léonard de Vinci autour de la « Vierge aux rochers »)
 - b. Le caractère matériel de l'image (autour de la « Leçon d'anatomie » de Rembrandt ; on rappelle le contexte de l'exposition de l'image ; on évoque le système de renvois et l'appareil critique)
- II) Le discours sur l'image
 - a. Un rôle scientifique au départ limité (rôle de prestige, de la collection ; mais aussi critique des sens par Hobbes)
 - b. Les normes de l'image qui devient un outil (cartographie, le dessin de l'ingénieur)
- III) L'image au service des sciences et des techniques
 - a. Un outil matériel qui permet le développement des sciences et des techniques (les dessins sont compris et réutilisés par des ingénieurs, les « Théâtres de machines » permettent leur diffusion)
 - b. Mise en place d'une culture de l'image (croquis, images d'expérience...)

Pour la partie pédagogique, le candidat discute entre le choix du niveau cinquième et du niveau seconde. Un très efficace transparent résume les différentes étapes de cette partie. Il choisit une étude de cas, et veut étudier les notions d'humanisme, de Renaissance, de figure de l'artiste ; toutes les notions sont définies. Il cite à bon escient les instructions officielles en disant privilégier une « vision systémique », en choisissant d'étudier de manière classique Léonard de Vinci comme homme de la Renaissance et figure de l'ingénieur-artiste. Il propose ensuite un dossier documentaire composé de la « Vierge au rocher » et d'une lettre du commanditaire de l'œuvre. Il

envisage de travailler différentes compétences : maîtriser des repères chronologiques, identifier des documents, prélever et hiérarchiser des informations. Pour ce faire, il a prévu un questionnement, les réponses attendues, une proposition de trace écrite, une articulation avec séance de cours suivante.

Le passage au numérique de l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle pour la session 2019

L'adoption d'un environnement numérique

Comme annoncé dans le rapport de la session 2017, l'épreuve de MSP se déroulera dans un environnement numérique à partir de la session 2019 dans une perspective de modernisation et de professionnalisation.

Cette numérisation ne vise pas à modifier la nature et les attendus de l'épreuve. Elle est destinée à faciliter la préparation et le passage de l'épreuve par les candidats en la rapprochant de leurs futures conditions d'enseignement.

Les sujets seront donc attribués aux candidats sous forme numérique. Pour la MSP géographie, le jury se réserve le droit - comme les années précédentes - de donner en document d'appui au sujet une ou plusieurs cartes en format papier. Pour la MSP histoire, pour certains sujets portant sur la nouvelle question d'histoire contemporaine, le jury se réserve le droit de suggérer l'étude d'un document audiovisuel, c'est-à-dire une source cinématographique, radiophonique ou télévisuelle contemporaine à la période au programme, sous forme d'extraits vidéos ou d'enregistrements de 3 minutes maximum.

Tous les documents 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.

Dans le cas de l'épreuve en géographie, la production graphique devra être réalisée sur feuille à part de couleur unie. Celle-ci pourra être scannée par les appariteurs de façon à être intégrée à la présentation des candidats. Toutes les productions graphiques seront récupérées puis scannées par les appariteurs **au bout de 3h15 de préparation**. Celles-ci seront ensuite rendues sous format papier et numérique aux candidats, charge à eux de les intégrer à leur présentation. Les candidats qui n'auraient pas fini leur(s) production(s) graphique(s) à ce moment-là pourront toujours présenter ces dernières sous format papier au jury. Ils ne seront pas pénalisés pour cela.

Afin de réaliser leur diaporama, chaque candidat ou candidate disposera pendant son temps de préparation d'un ordinateur équipé d'un logiciel adéquat et contenant une banque d'images, ainsi que **la liste des ouvrages et des articles** (et non les textes complets) disponibles à la bibliothèque du concours. Le temps et le déroulement de l'épreuve restant identique, il est fortement conseillé aux candidats de ne pas perdre leurs quinze minutes de réflexion avant le passage en bibliothèque à consulter l'ensemble des documents proposés. **Ces 15 minutes doivent rester un temps de réflexion et d'analyse du sujet** (voir remarques dans le reste du rapport à ce sujet).

Il est important de noter que les candidats n'auront pas à réaliser à proprement parler une présentation de type « Powerpoint » : ils devront uniquement taper le plan de leur exposé et de leur adaptation pédagogique et intégrer les illustrations choisies voire la ou les productions graphiques pour la MSP géographie dans le diaporama de manière brute, c'est-à-dire sans ajouter d'animation ni de fioriture quelconques. Les candidats n'auront pas non plus à produire numériquement des productions graphiques.

Une ouverture aux outils numériques

Dans l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle (MSP) - Géographie

Dans un objectif de professionnalisation, **les candidats auront en outre accès sur leur ordinateur à deux sites internet, qui sont les outils du quotidien du professeur d'histoire-géographie :**

- **INSEE** (<https://www.insee.fr/>), uniquement la partie « statistiques », ce qui permettra aux candidats d'avoir accès à des données chiffrées sur les territoires de la France métropolitaine et ultramarine.
- **Géoportail** (<https://www.geoportail.gouv.fr/>), ce qui permettra aux candidats de disposer d'un certain nombre de cartes à différentes échelles.

Les candidats sont donc invités à se familiariser avec ces sites tout au long de l'année de préparation.

Pour guider les candidats dans leur préparation, le jury propose ci-dessous **un sujet, intégrant l'utilisation de Géoportail et la base de données statistiques de l'INSEE.**

Sujet : Les aménagements touristiques et récréatifs des espaces littoraux dans le monde

Problématique possible : les aménagements touristiques et récréatifs des espaces littoraux, en recomposant et en dynamisant ces espaces fragiles, posent la question de leur durabilité.

Proposition de plan :

- I. La mise en tourisme des littoraux : des aménagements massifs qui rendent les côtes attractives.
 1. Un « désir du rivage » : le changement de représentations associées aux espaces littoraux explique une volonté d'aménagement de certaines côtes (selon leur site et leur situation).
 2. Des aménagements massifs plus ou moins territorialisés par des acteurs variés.
 3. Des côtes devenues attractives voire saturées.
- II. Une recomposition spatiale des littoraux : des trajectoires différenciées.
 1. Des arrière-pays redynamisés et la création de nouveaux territoires urbains
 2. Une ségrégation socio-spatiale marquée.
 3. Des atteintes environnementales qui remettent en cause certains modèles d'aménagements.
- III. Vers des aménagements touristiques et récréatifs plus durables ?
 1. Des aménagements pour lutter contre les risques naturels aux effets pervers.
 2. Un appareil législatif ancien qui encadre ces aménagements aux différentes échelles : des dispositions centrées davantage sur l'aspect environnemental.
 3. Un nouveau paradigme de l'aménagement littoral lié à l'écotourisme : une protection environnementale au détriment du social ?

Comment utiliser Géoportail dans le cadre de ce sujet et du plan proposé ?

Géoportail permet d'utiliser des extraits de cartes topographiques, de photographies aériennes ainsi que de nombreuses couches d'informations géographiques. Cet outil peut permettre, lors d'un oral, de mobiliser des exemples concrets et spatialisés mais également de proposer des analyses à différentes échelles. Dans le cas proposé, cela permet de repérer en France des aménagements touristiques et leurs effets à différentes échelles. L'analyse diachronique peut aussi être un moyen de vérifier les analyses en termes de mutations spatiales.

Le littoral de La Grande Motte constitue un exemple emblématique d'un aménagement touristique et récréatif qui recompose l'espace et qui pose la question de la durabilité de cet aménagement. Les extraits Géoportail ci-dessous permettent d'utiliser cet exemple pour appuyer l'argumentation de la partie I.2) et mettre en évidence le caractère massif des aménagements mis au service de la mise en valeur des littoraux ou bien encore d'étayer la partie et I.3) et montrer que la mise en valeur de ces espaces a pu conduire à une certaine saturation.

En effet, les deux extraits ci-dessous de cartes issues de Géoportail à deux dates différentes (figures 1A et 1B) permettent de mettre en évidence une mise en tourisme volontariste (création d'une station balnéaire *ex nihilo*) qui transforme une zone humide et répulsive en une côte attractive.

Figure 1A : extrait de « cartes 1950 », La Grande-Motte. Source : Géoportail, extrait des images cartographiques au 1/25000 de l'IGN produites dans les années 1950.



Figure 1B : la création *ex nihilo* d'une station balnéaire pour un tourisme de masse dans une ancienne zone répulsive et agricole. Source : Géoportail, extrait de la carte 1/25000 Aigues-Mortes-La Grande-Motte, 2008.



Ce que l'on voit sur les extraits :

- **un territoire anciennement mis en valeur pour une polyculture intensive** : une viticulture ancienne, arboriculture, maraîchage et marais salants. L'ensemble de ces activités entrent en crise dans les années 1950 ;
- **l'aménagement touristique de la côte languedocienne**. La Grande-Motte fait partie des 6 unités touristiques de la Mission Racine (1963). On peut observer sur la figure 1B des aménagements massifs : assainissement, voies rapides, terrassement, boisement, creusement des ports et étangs qui ont transformé le lido et les lagunes répulsives (moustiques) en une côte touristique.

Ces deux extraits auraient également pu être mobilisés pour illustrer la partie II.3) concernant les atteintes environnementales et pour faire une transition avec la partie III.1) relative aux effets pervers de certains aménagements. On peut en effet noter, en comparant les deux figures, une forte bétonisation de la côte. La figure 1B montre bien cette artificialisation massive entraînant une imperméabilisation des sols sur une côte basse et sableuse. Cela se traduit par une forte vulnérabilité face à l'érosion. Pour se protéger les acteurs locaux ont d'abord utilisé des techniques dites « dures » : digues et épis (traits noirs perpendiculaires à la côte). Mais celles-ci artificialisent davantage la côte et ont des effets pervers (par exemple la modification de la circulation des sédiments qui peut accélérer l'érosion). Ces mesures sont peu efficaces d'autant que le changement climatique menace les zones les plus basses comme les lidos. Enfin, la démoustication implique l'utilisation massive d'insecticides.

Comment utiliser la base de données statistiques de l'INSEE dans le cadre de ce sujet et du plan proposé ?

La base de données INSEE est très riche d'informations statistiques utiles à de situations spatiales. Des données permettent de mettre en évidence des dynamiques territoriales (d'un point de vue économique et démographique) et de décrire des phénomènes et processus géographiques (mobilités, urbanisation, périurbanisation, rurbanisation, intercommunalité, relocalisations etc..). Ce sont des données brutes qui doivent bien entendu être interprétées afin de contribuer au raisonnement géographique mis en œuvre. Des calculs simples comme le calcul d'un pourcentage de croissance démographique permettent de compléter habilement les analyses. Il peut être également intéressant de croiser ces données avec des extraits de cartes topographiques issus de Géoportail.

Dans l'exemple de La Grande-Motte, l'utilisation des données de l'INSEE (figure 2) permet de montrer que les aménagements touristiques ont contribué à redynamiser un arrière-pays en crise et ont entraîné une recomposition spatiale, ce qui peut être mobilisé dans la partie II.1) du plan proposé.

Figure 2 : L'évolution du nombre de logements par catégorie à La Grande Motte. Source : INSEE, « Dossier complet, commune de La Grande Motte, chiffres détaillés », 26 juin 2018.

	1968(*)	1975(*)	1982	1990	1999	2010	2015
Ensemble	176	5 340	13 744	17 488	19 114	20 534	20 552
Résidences principales	14	722	1 580	2 196	3 253	4 748	5 079
Résidences secondaires et logements occasionnels	82	3 936	9 387	13 264	15 501	15 228	15 193
Logements vacants	80	682	2 777	2 028	360	558	280

(*) 1967 et 1974 pour les DOM

Les données proposées sont établies à périmètre géographique identique, dans la géographie en vigueur au 01/01/2017.

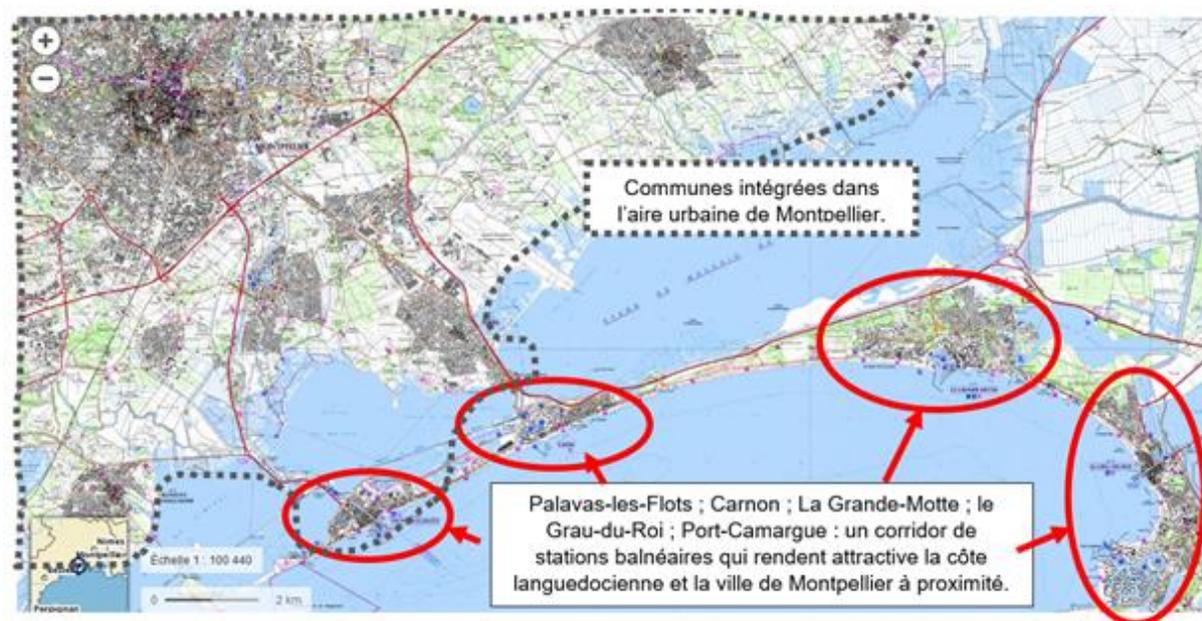
Sources : Insee, RP1967 à 1999 dénombremments, RP2010 et RP2015 exploitations principales.

A l'échelle locale, on note que la commune de La Grande-Motte gagne des habitants, y compris des habitants permanents. Les résidences secondaires restent majoritaires (environ 75% en 2015) mais on observe un processus de fixation des populations, **faisant progressivement passer la**

station balnéaire en station-ville (selon la typologie du MIT) puisque la part des résidences principales augmentent nettement (de 11,5% en 1982 à 24,7% en 2015). Ainsi, les activités touristiques apparaissent aussi comme des **activités de loisirs** pour les habitants permanents.

Ces analyses peuvent être confrontées aux données de Géoportail, dont les outils permettent de changer d'échelle. A l'échelle de l'aire urbaine (figure 3), on peut montrer, qu'au-delà de la croissance de La Grande-Motte, les aménagements de la côte participent à la périurbanisation et à la rurbanisation de l'arrière-pays. La côte récréative donne à l'arrière-pays des aménités. Associées à la proximité de Montpellier, elles attirent tant les retraités, les jeunes actifs que les estivants (résidences secondaires). On observe donc une très forte croissance démographique autour des anciens villages qui sont progressivement intégrés dans l'aire urbaine montpelliéraine (Cette information se vérifie grâce aux données de l'INSEE qui indiquent la liste de toutes les communes faisant partie d'une aire urbaine).

Figure 3 : Une mise en tourisme qui participe à l'attractivité montpelliéraine. Source : Géoportail, extraits (scans) des cartes topographiques 1/25000 d'Aigues-Mortes-La Grande-Motte (2008) et de Montpellier (2010).



Dans l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle (MSP) - Histoire

La nouvelle question d'histoire contemporaine intitulée "**Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe occidentale, 1945-1991**" se prête particulièrement à l'utilisation de documents audiovisuels, qu'il s'agisse d'extraits de films, d'images d'actualité, d'émissions radiophoniques, de discours, de paroles de chanson, d'extraits de spectacle vivant... L'étude de l'image animée et du son est nécessaire pour comprendre l'histoire culturelle du second XX^e siècle et pour l'enseigner : les candidats du CAPES 2019 seront incités à apprendre à analyser ces documents dès la préparation du concours.

Sur le plan matériel, les candidats ayant tiré un sujet où l'analyse de vidéos ou d'extraits sonores est proposée se verront fournir dès le début de la préparation un casque audio. Les extraits vidéos ou sonores ne seront pas à inclure dans leur présentation au jury, pour éviter toute perte de temps, mais les candidats disposeront d'un synopsis écrit et de captures d'images, qu'ils pourront librement insérer dans leurs diapositives de présentation.

Pour se préparer tout au long de l'année, les candidats sont invités à consulter les sites suivants :

- Le site de l'INA : <http://www.ina.fr>

- Le site de la SACEM, et notamment, sa partie “Musée de la SACEM” : <https://musee.sacem.fr>
- Les sites des musées et institutions artistiques françaises (Cinémathèque, Maison de la Danse...) et étrangères (MoMA) disposent également de ressources nombreuses, à consulter ponctuellement.

Ces sites n'épuisent pas l'ensemble des documents audiovisuels sur lesquels le jury peut s'appuyer, mais donnent un aperçu de l'usage historique et pédagogique des ressources numériques.

II. L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle (ASP)

I. Cadre et finalités de l'épreuve

1. Présentation générale de l'épreuve

L'épreuve d'analyse de situation professionnelle (ASP), de coefficient 2, est préparée en quatre heures. Elle porte sur **l'ensemble des thèmes du programme d'histoire ou de géographie** des classes de collège et de lycée (séries générales et technologiques). Depuis la session 2017, le candidat dispose, en salle de préparation, d'un accès à des dictionnaires généraux, d'un ordinateur contenant le texte des programmes d'histoire-géographie et d'EMC, ainsi que les logiciels des suites Open Office et Microsoft (*Diaporama et PowerPoint*).

L'épreuve repose sur un sujet portant sur un dossier de cinq documents. Ce dossier est systématiquement introduit par un titre : « Enseigner..... en classe de..... », qui reprend l'intitulé d'un thème ou d'un sous-thème d'enseignement figurant dans les programmes en vigueur d'histoire ou de géographie¹².

Le dossier est organisé en deux ensembles.

- **La situation professionnelle proprement dite (A, B et C) :**
 - o document A : un extrait des programmes et un extrait de la fiche EDUSCOL associée ;
 - o document B : une double page de manuel scolaire ;
 - o document C : une autre double page ou une simple page de manuel scolaire issu d'un autre éditeur que le document B.
- **Les documents qui permettent d'interroger cette situation (D et E) :**
 - o document D : un texte d'historien ou de géographe à portée épistémologique ou historiographique ;
 - o document E : un texte qui expose une opinion sous la forme d'une tribune ou d'un éditorial, ou encore d'un article de presse, et invite à questionner la portée civique et sociale de la situation d'enseignement proposée.

Le contenu des documents ne reflète pas l'opinion du jury : les documents doivent être appréhendés avec toute la rigueur requise chez un enseignant. Les documents ne sont pas de simples supports, ils constituent le sujet, avec leur portée et leurs limites qu'il convient de formuler. Le document E, dont le contenu est une prise de position exposant publiquement une opinion ou un raisonnement, invite à une analyse contradictoire, là encore nuancée. Il s'agit pour le candidat de démontrer au jury sa bonne culture générale et sa capacité à comprendre un raisonnement tout en étant capable d'y opposer des positions complémentaires ou différentes.

2. Les attendus de l'épreuve

Le candidat doit :

- **Examiner une situation d'enseignement**, identifier les éléments des programmes (l'extrait du Bulletin Officiel) et y confronter les choix opérés tant dans la fiche EDUSCOL que dans les pages de manuel proposées ;
- **Dégager les enjeux épistémologiques** sous-jacents à ces différents choix, aidé en cela par le document scientifique ;
- **Mettre en évidence les enjeux civiques et sociaux** de la situation d'enseignement proposée et montrer, à l'aide du dernier document, en quoi l'entrée disciplinaire contribue à nourrir les approches transversales de l'un des domaines de l'EMC.

¹² Annexe 3. Liste des sujets 2018. Accès à tous les dossiers sur le portail HG.
<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

Le candidat est ainsi évalué sur sa **capacité à croiser les documents** pour traiter et relier les **trois dimensions du dossier, didactique, épistémologique, civique et sociale**, en réponse à l'intitulé du sujet. Le candidat doit ainsi comprendre et éclairer les attentes du programme, les orientations proposées par les fiches ressources EDUSCOL, et les choix opérés par les concepteurs de manuel. Il s'agit pour le candidat de montrer qu'il maîtrise les grands enjeux épistémologiques et scientifiques de l'enseignement d'une notion ou d'une démarche géographique ou historique. Il est nécessaire de faire preuve d'esprit critique, au sens d'une **analyse nuancée** et distanciée du corpus proposé. Cette épreuve nécessite donc une solide **culture générale disciplinaire, civique, et une ouverture sur les débats qui traversent la société française contemporaine**.

La dimension professionnalisante de l'épreuve est là : contribuer, par l'épreuve d'ASP, à **construire une démarche réflexive mobilisable dans tout processus d'élaboration d'un enseignement**. Les candidats, futurs enseignants, sont placés dans **la situation de réflexion et de recherche** que chaque professeur met en œuvre lorsqu'il prépare une séquence d'enseignement : quels sont les points essentiels du programme à relever et à interpréter ? quel(s) document(s) retenir pour l'étude de ce thème, quels croisements sont possibles ? Quelle(s) démarche(s) sont suggérées par le programme ou les ressources pédagogiques ? Quelles tensions éventuelles sont soulevées par l'objet historique ou géographique étudié ? Quelle(s) dimension(s) épistémologique(s) revêt cet objet d'étude ? Quels sont les enjeux civiques et sociaux de la question ? Quelle est la contribution de cette situation d'enseignement disciplinaire aux domaines transversaux de l'EMC ?

La **maîtrise de connaissances** est essentielle à l'acte d'enseigner. Ainsi, il n'y a rien d'étonnant à ce que le jury, lors de l'entretien, et en fonction du contenu des documents, vérifie la connaissance de notions élémentaires.

3. La dimension numérique de l'épreuve

Chaque candidat dispose d'un ordinateur PC portable en salle de préparation prédisposé sur la table de travail qui lui a été assignée. Ce PC est identique à ceux équipant les salles de passage de l'épreuve. Après démarrage de l'ordinateur et ouverture de la session personnelle, le candidat voit apparaître sur le bureau de l'ordinateur un fichier contenant les Instructions officielles (programmes en vigueur en histoire-géographie-EMC) et des raccourcis vers les outils dont il aura besoin pour réaliser ses diapositives (Powerpoint, Diaporama, outil de capture d'écran). **Le candidat utilise le logiciel de son choix**.

Le sujet de l'épreuve d'ASP (histoire ou géographie), en format pdf, est alors distribué sur une clé USB, en complément **de la version papier qui fait foi**. Cette clé USB sert ensuite à enregistrer le fichier produit par le candidat. L'enregistrement effectif du fichier est de la responsabilité du candidat : lui seul peut, à compter de la remise de la clé USB, enregistrer ou ouvrir un fichier sur ce support. Il est important de ne pas attendre la dernière minute pour enregistrer sa production : l'enregistrement doit être fait régulièrement tout au long du temps de préparation.

Arrivé en salle de passage, le candidat remet sa clé à l'un des membres de la commission qui l'installe sur le PC. Cela permet au candidat de s'installer sereinement. Toutefois, et comme il a été précisé, seul le candidat pourra ouvrir un fichier contenu sur cette clé. L'intervention du jury s'arrête à l'installation de la clé sur le PC.

Un technicien informatique est présent tout au long de l'épreuve dans le bâtiment et intervient en cas de problème technique. Les surveillants de salle ne sont pas là pour assister le candidat dans l'usage des outils informatiques.

Toute introduction frauduleuse d'une clé USB est strictement interdite et entraînera l'exclusion du candidat.

Quelques gestes informatiques requis

- Savoir allumer un ordinateur, se connecter à une session avec un identifiant et un mot de passe (fournis par le concours), naviguer (Menu démarrer, retrouver l'emplacement de sa clé, déplacement du curseur, sélection, etc), ouvrir un fichier) ;
- Brancher 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, d'importation de textes et d'images, projection de diapositives, etc.

4. Le diaporama : quelles attentes du jury ?

Il est attendu du candidat qu'il réalise trois diapositives qui viennent soutenir l'exposé :

- Diapo 1 : pour **formuler la problématique** et le **plan de l'exposé**
- Diapo 2 : pour **analyser une sélection d'extraits des documents B et C** (documents, textes, cartes, etc.). L'ajout d'une diapositive supplémentaire est possible, en dédoublement de la diapositive 2 dans le seul souci de faciliter la compréhension d'une analyse des éléments sélectionnés.
- Diapo 3 : pour faire le **lien entre le sujet et l'une des quatre dimensions de l'Enseignement moral et civique**, par exemple à partir d'une phrase extraite du document E analysée. Cette diapositive permet d'indiquer les notions, événements, références qui seront mobilisés au cours du temps de l'exposé consacré à la portée civique et sociale.

La réalisation de ces diapositives doit s'entendre dans un **esprit de synthèse et d'appui à la démonstration**. Il ne s'agit pas d'exposer, mais bien de construire un support à même de permettre, lors du passage devant le jury, de conduire une analyse. La diapositive 2 doit **sélectionner des éléments issus des documents** en vue de permettre **une confrontation** ou du moins **une comparaison** entre les choix opérés par les manuels. Il ne s'agit donc pas de projeter une page complète de manuel, mais d'opérer une sélection d'éléments contenus dans les pages proposées.

Ces diapositives n'ont pas vocation à se substituer à l'exposé. Le diaporama doit bien être appréhendé comme un **support**. La projection de ces diapositives dans la salle de passage se fait sur un tableau. Le candidat peut donc, à sa guise, procéder à l'analyse des fragments sélectionnés à l'aide de marqueurs qui sont à sa disposition s'il souhaite mettre en évidence des passages ou des éléments. Ce traitement visuel, graphique, relève du temps de passage et non du temps de préparation ; il permet de rendre l'exposé encore plus vivant.

La préparation de ces trois diapositives ne doit pas excéder un temps trop important (le candidat évitera donc tout effet visuel inutile). Ce qui compte est **la bonne articulation entre le diaporama et l'exposé**. Le candidat est évalué sur le contenu des diapositives et leur cohérence avec le sujet.

5. L'organisation de l'exposé

L'introduction n'a pas besoin d'être longue, elle ne doit pas s'attarder à présenter ou décrire chacun des documents qui composent le dossier. Une **présentation synthétique** est suffisante, guidée par la seule exigence de **conduire à la problématisation** du commentaire et d'amener ainsi la problématique. **Cette problématique est le plus souvent à chercher dans la façon dont le document D questionne la situation d'enseignement faisant l'objet du sujet**. Il s'agit de le formuler, c'est-à-dire d'être capable de mettre en mots cette tension.

Le plan de l'exposé peut être structuré en deux grands temps :

- Le premier temps doit permettre au candidat de manifester sa **capacité à mener une réflexion critique sur une situation d'enseignement** définie à partir de textes normatifs, de textes d'accompagnements pédagogiques et de propositions de contenu (pages de manuels scolaires).

Le candidat analyse et explicite les logiques de la situation d'enseignement qu'il identifie : il présente les axes retenus par l'extrait de programmes et la fiche EDUSCOL (document A), les confronte, les discute ; il justifie, éclaire et interroge les choix proposés par les manuels (documents B et C) au regard des attendus formulés. Il présente les enjeux propres à l'enseignement de cette situation d'enseignement, qu'ils soient de nature didactique, scientifique ou civique. En cela, dès ce premier temps, il est nécessaire de s'appuyer sur les documents D et E. Mobiliser le document D permet de situer les choix étayant cette situation professionnelle au regard d'enjeux scientifiques contemporains ; mobiliser le document E permet d'identifier les enjeux civiques et sociaux de l'enseignement de la situation concernée. Ce premier temps doit correspondre à un tiers du temps de l'exposé, soit une dizaine de minutes.

- Le second temps doit être l'occasion pour le candidat de montrer son **aptitude à approfondir les enjeux historiographiques et épistémologiques de la situation d'enseignement**, mais aussi son **aptitude à mettre en perspective les enjeux civiques et sociaux** de celle-ci **en vue d'alimenter l'une des dimensions transversales de l'EMC**. Le document D, un écrit issu de la recherche ou de la vulgarisation savante (par exemple *Géococonfluences* ou *La Documentation photographique*), associé à l'ensemble des éléments du dossier, permet au candidat d'identifier la ou les questions d'ordre scientifique au cœur de la situation d'enseignement, et de réaliser une mise au point sur l'objet historiographique ou géographique en rapport avec cette situation. Le texte de réflexion civique et sociale (document E) doit être croisé avec l'ensemble des éléments du dossier, à commencer par l'extrait de programme. Le candidat propose, à partir de cette démarche, une mise au point sur les contenus du document E (la notion, les principes et les valeurs, ou la question de société), en relation avec la citoyenneté républicaine et son enseignement. Ce second temps doit correspondre aux deux tiers du temps de l'exposé, soit une vingtaine de minutes.

En somme, le premier temps part des documents A, B et C et les situe par rapport aux documents D et E ; le second temps part des documents D et E pour interroger de façon critique, donc nuancée, les enjeux de la situation présentée par les documents A, B et C, à travers un élargissement et un approfondissement de la réflexion épistémologique, sociale et civique. Ces deux temps peuvent donner lieu à une organisation en deux, trois ou quatre parties : le jury évalue avant toute chose la pertinence de l'organisation choisie au regard de la démarche adoptée et la capacité à **procéder à des croisements entre les documents**. Il importe toutefois de respecter les proportions temporelles indiquées.

6. L'entretien avec le jury

Le jury revient tout d'abord sur **la présentation critique de la situation d'enseignement et de ses enjeux**, en **abordant la dimension didactique** à partir – prioritairement – des documents A, B et C. Le **deuxième temps aborde l'examen de la dimension scientifique**, notamment à partir du document D et de la façon dont il a été mobilisé. Enfin, dans le troisième et dernier temps, **le jury revient sur la dimension civique et sociale**, et donc sur l'articulation avec le programme d'EMC, notamment à partir du document E et de la façon dont le candidat a mobilisé cette ressource.

Le questionnement exclut les questions de stricte érudition non référées au dossier ou à l'exposé, mais inclut des questions de connaissance générale disciplinaire afin de vérifier la bonne compréhension des éléments fournis par le dossier (notion(s), grands débats historiographiques ou épistémologiques, fonctionnement des institutions...).

II. Retour sur la session 2018 et perspectives pour la session 2019

1. Quelques éléments statistiques

En 2018, le jury de l'ASP a évalué **1408 (703 en ASP histoire et 705 en ASP géographie) prestations** qui ont reçu des **notes allant de 01 à 20/20 pour une moyenne de 9,44/20 en ASP histoire et 9,47/20 en ASP géographie. Plus de la moitié des candidats s'est vue attribuer une note supérieure ou égale à 9/20** (52,9% en histoire et 53,93% en géographie), et près d'un quart ont une note supérieure ou égale à 14/20. Toutefois, le jury déplore encore un nombre important de

prestations très faibles, puisque près d'un quart des candidats obtiennent une note inférieure ou égale à 5/20.

2. Une forme toujours plus maîtrisée, une épreuve consolidée

Le jury d'ASP a pu constater que l'épreuve est dorénavant bien ancrée dans les préparations car les règles formelles de l'épreuve ont été très majoritairement respectées. Seuls quelques candidats n'ont pas démontré leur connaissance des règles de cette épreuve en proposant par exemple des présentations numériques de plus de 10 diapositives ou encore en ne respectant pas les équilibres de temps entre les composantes de l'épreuve. Le jury encourage donc les candidats à bien suivre les remarques et consignes formulées dans le rapport du jury, et à bien se préparer à cette épreuve spécifique au CAPES. Les dossiers proposés lors de la session 2018 sont disponibles à l'adresse internet suivante : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

La session 2019 n'apportera pas de transformations majeures à l'épreuve d'ASP telle qu'elle s'est progressivement dessinée depuis ces dernières sessions-

La seule évolution pour la session 2019 tient au document E dont le champ des sources sera élargi. Ce choix est directement lié au constat d'une certaine difficulté pour les candidats à distinguer la différence des apports des documents E du D, et surtout d'une difficulté à discuter les positions de certains auteurs reconnus, faisant autorité. En ouvrant ce document à des sources journalistiques comme des extraits de tribunes, d'éditoriaux voire d'articles de presse, et en diversifiant le champ des auteurs qui pourront être à la fois des intellectuels reconnus ou des journalistes, l'ambition du jury est d'inciter toujours plus les candidats à contextualiser le document E et à le discuter, sans confondre ses apports avec ceux du document D. La marge de progression générale dans la maîtrise de l'épreuve est d'ailleurs là : la mise en perspective civique et sociale demeure très souvent maladroite parce que cherchant à s'appuyer uniquement sur un projet de mise en œuvre qui ne peut pas être suffisamment réfléchi au terme d'une année de M1 MEEF. Il apparaît donc fondamental de revenir, dans ce rapport, sur la place de l'EMC et l'esprit de construction de ce temps de l'exposé afin qu'il contribue pleinement au projet de l'épreuve.

3. Conseils généraux

- Concevoir la dimension civique et sociale du dossier.

Cette dimension permet de donner une orientation aux objets envisagés par la situation professionnelle. Elle permet d'interroger le sens de l'acte d'enseignement. **Le document E apporte un thème de mise en perspective civique et sociale** en défendant ou exposant une position souvent tranchée. Il convient de la comprendre, mais aussi d'identifier en quoi cette position fait débat. Identifier les éléments polémiques ou qui font à minima débat dans le document proposé permet, à la suite, **d'interroger la finalité civique et sociale de la situation d'enseignement disciplinaire proposée.** Cette étape qui vise à questionner la situation d'enseignement disciplinaire est la clé qui permet de prendre du recul et d'interroger **en quoi l'apport disciplinaire contribue au projet commun qu'est l'EMC.** Ce n'est donc qu'au terme de l'analyse des enjeux civiques et sociaux de la situation d'enseignement disciplinaire que le candidat peut montrer en quoi la situation proposée permet de nourrir la compréhension de l'une des quatre dimensions de l'EMC. Il convient donc de s'abstenir de proposer une mise en œuvre pédagogique factice. **Il faut en rester au « quoi », au « pourquoi » et au « en vue de quoi » ; cette orientation correspond à ce que l'on peut attendre du public cible du concours, les M1 MEEF.**

La culture générale du candidat est souvent prise en défaut. Trop de candidats ne maîtrisent pas **certaines notions fondamentales ou textes fondamentaux de la République.** De grandes faiblesses apparaissent, par exemple, dès qu'il est question de laïcité et d'enseignement laïque des faits religieux. Beaucoup de candidats méconnaissent le nom, le fonctionnement élémentaire des institutions françaises et européennes. Trop de candidats semblent également ignorer les enjeux des grands débats qui animent la société française... Tout cela se prépare et explique que le jury peut, et même doit, interroger les candidats sur ces dimensions citoyennes contemporaines.

- Les qualités d'un bon exposé

Un bon exposé repose sur un propos clair, structuré, problématisé, qui met en avant l'analyse des documents **et non leur paraphrase**. Il est prononcé d'une voix intelligible avec l'utilisation d'un **vocabulaire précis, maîtrisé et adapté**.

Si la structure du plan la plus classique reprend une organisation en 2 parties, rien n'empêche un candidat d'organiser son exposé en 3 ou 4 parties. L'importance est que la **structure soit en cohérence avec la démarche adoptée**. Le plan doit permettre de questionner les trois dimensions du sujet de manière équilibrée. La capacité du candidat à faire des liens entre les trois dimensions de l'épreuve est une attente forte du jury, ainsi que le respect des ordres de grandeur temporelle consacrée à chaque aspect du sujet.

Un bon exposé commence par **analyser les termes du programme scolaire** (l'extrait de programme) **et les orientations proposées par la fiche EDUSCOL**. Cette étape est fondamentale pour pouvoir questionner la pertinence des documents du manuel pour le niveau d'étude et pour le sujet donné, au regard des attentes des programmes scolaires et des orientations de la fiche EDUSCOL. Les démarches de mise en œuvre des programmes sont comprises et rappelées au cours de l'exposé quand cela est nécessaire. Ainsi par exemple, on saura distinguer une démarche inductive qui se caractérise par une étude de cas suivie d'une mise en perspective, d'une approche plus générale illustrée par des exemples. Il ne s'agit pas de s'attarder à critiquer en détail les questions ou les (autres) exercices proposés aux élèves. Il faut **se montrer capable d'en évaluer la pertinence** pour étayer son raisonnement. Les pages de manuel figurant dans le dossier doivent ainsi **être confrontées** aux apports du document D.

Un bon exposé analyse véritablement les éléments qui composent les cinq documents du dossier 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. Les éléments proposés dans la ou les pages de manuel sont analysés du point de vue de leurs apports et de leurs limites dans le cadre d'une situation d'enseignement.

- **L'importance d'une bonne problématique**

L'introduction de l'exposé doit être **synthétique** et démontrer d'entrée la bonne compréhension de la démarche et des enjeux du sujet. Ainsi, une bonne introduction et une bonne première diapositive amènent une problématique clairement et justement formulée, ainsi qu'un plan en adéquation avec ce projet de démonstration.

Le jury regrette que trop de problématiques se caractérisent par des phrases de plusieurs lignes souvent difficiles à comprendre. L'élaboration d'une problématique nécessite donc de lire et surtout de bien comprendre le contenu du document D et de le confronter aux attentes exprimées par le programme scolaire et sa première interprétation (document A). L'enjeu central du sujet, donc la problématique, se révèle alors au candidat qui doit parvenir à la formuler de la façon la plus claire et simple possible.

Quelques exemples de problématique mal posée :

- « *En quoi l'enseignement des enjeux et conflits dans le monde depuis 1989 constitue-t-il un moyen de développer chez l'élève de troisième une compréhension du monde contemporain par une réflexion sur les méthodes de l'historien et les problématiques morales et civiques qu'elle met en lumière ?* » (sujet « Enseigner « Enjeux et conflits dans le monde après 1989 » en classe de troisième »)

Cette formulation ne fait que mettre bout à bout des énoncés généraux et invite à des réponses segmentées, à tiroirs. La problématique doit permettre une réponse de synthèse, et non segmentée.

- « *Quels sont les aspects de l'urbanisation du monde ?* » (sujet « Enseigner « Les métropoles et leurs habitants » en classe de sixième »)

Cette formulation n'appelle, au mieux, qu'une simple énonciation descriptive de contenus non contextualisés dans la situation d'enseignement proposée. Ni l'approche épistémologique, ni la portée civique et sociale ne se trouve interrogée.

- L'importance de l'analyse critique

L'analyse critique des sources est un exercice fondamental qui permet au candidat de démontrer sa bonne connaissance tant de l'historiographie ou des grands courants épistémologiques que, lorsqu'il s'agit d'extraits de presse, de pouvoir les situer dans le paysage des médias français. Cette démarche est tout particulièrement attendue à propos des documents D et E. Cette contextualisation permet au candidat de mieux déceler et d'explicitier les références contenues dans les textes. C'est alors l'occasion de montrer une culture historique ou géographique, en mobilisant des connaissances et des références éclairant les documents du dossier. Il n'y a donc pas une liste générique d'auteurs ou de concepts attendus par le jury. Le jury attend effectivement que le candidat soit en mesure de citer de grands courants historiographiques, de grands auteurs passés et contemporains, des concepts fondamentaux, mais nécessairement en rapport avec les documents. Il ne s'agit pas de faire dire aux documents ce qu'ils ne disent pas ; il faut **explicitier les références** pour démontrer la bonne compréhension de ce qui est proposé. Si, en règle générale, les références classiques sont bien connues par les candidats, un effort peut encore être réalisé en vue d'une meilleure connaissance des publications scientifiques contemporaines.

Ce travail de contextualisation est aussi la clé d'une partie civique et sociale réussie : dans le cas du document E il s'agit d'identifier et de formuler clairement la thèse de l'auteur pour proposer des éléments qui peuvent faire débat. Il ne s'agit pas tant d'être capable de réciter les 4 dimensions de l'EMC, mais de les comprendre et de souligner leurs ancrages dans les contenus d'enseignement de l'histoire ou de la géographie. Le propos, toujours nuancé, doit soulever les enjeux d'enseignement de telle question vive, dans une perspective civique et sociale. L'exposé retient une seule dimension, et présente au jury la nature de la réflexion, les supports ou les situations, les notions, dates ou événements qui seraient à mobiliser avec les élèves.

- L'approche critique du dossier

Comme cela a déjà été énoncé dans les rapports précédents, trop de candidats n'osent pas critiquer les documents qui leur sont proposés alors qu'il est légitime, pour un futur enseignant, de prendre du recul par rapport aux sources documentaires.

L'absence de date sur un document, l'absence de concepteur comme d'auteur ou bien encore tout ce qui interroge la provenance des informations, l'identification d'un positionnement idéologique et/ou politique de certaines sources sont des axes majeurs pour développer une approche critique. Au-delà, le candidat doit également s'interroger sur la cohérence du corpus documentaire d'un manuel. Analyser, par exemple, une situation d'enseignement 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.

Il est également intéressant de questionner la pertinence didactique et pédagogique des documents d'un manuel : un texte difficile pour des élèves (niveau de langue, vocabulaire) ou bien des titres retenus par les auteurs de manuel. Les définitions des notions, la pertinence des questions, la conception de certains exercices ou de textes des auteurs dans les manuels doivent aussi être l'objet de réflexions critiques.

Tout spécifiquement pour 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 villes représentées avec un figuré de même taille alors qu'en réalité, l'une est plus importante que l'autre. Il revient également au candidat de faire remarquer des figurés qui ne sembleraient pas adaptés (en fonction de choix de conception) ou bien le non-respect de la « sémiologie graphique ». Le jury rappelle que les cartes ne sont pas plus objectives que d'autres documents ; ce sont des constructions bâties sur des postulats, parfois critiquables, qu'il convient d'identifier et d'analyser.

La **démarche critique** n'est pas seulement le **relevé de ce qui ne convient pas**, il s'agit aussi d'**identifier les apports de chaque élément** et, si cela s'y prête, de **proposer des éléments correctifs**, de faire des suggestions dans une perspective plus constructive, autour de quelques

documents. Ce sont par exemple ces éléments qui font l'objet de la **sélection** opérée sur la deuxième diapositive.

- Principaux écueils à éviter

Le jury tient à rappeler les dérives et les écueils qui ont pénalisé bien des candidats :

- 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, le jury reviendra de toutes les façons dessus lors de l'entretien ;
- faire un exposé factuel ou une leçon 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 à l'énumération mécanique de valeurs de la République et des quatre piliers de l'EMC, sans réflexion ;
- faire un exposé de nature épistémologique sans rapport avec la situation professionnelle et la mise en perspective civique et sociale.

Le jury sanctionne tout particulièrement le non-respect du temps imparti, l'ignorance des grands repères temporels ou spatiaux, la paraphrase des documents, la récitation, généralement hors de propos, de fiches historiographiques, l'utilisation de références non maîtrisées, ce qui est vérifié lors de l'entretien.

Il se montre très attentif aux qualités de communication d'un futur enseignant et pénalise par exemple un manque d'organisation ou une lecture continue de ses notes sans regarder le jury. Les candidats éviteront de venir à la table du jury et montrer des documents que celui-ci possède et a analysé en amont.

- La nécessité d'une combativité jusqu'au terme de l'entretien

Le temps d'entretien, d'une durée de 30 minutes, qui suit l'exposé, ne doit pas être négligé. L'entretien permet au candidat de montrer ses **capacités de réflexion et sa réactivité face aux questions du jury**. C'est aussi l'occasion pour le jury de « rattraper » un candidat qui a réalisé un exposé un peu faible ou de déceler les qualités supplémentaires d'un candidat ayant déjà réalisé un bon exposé. En toutes circonstances, **le jury fait preuve de bienveillance**. Chacun des membres revient systématiquement sur divers aspects de l'exposé, ce qui ne signifie pas que l'exposé est raté. Il ne s'agit nullement de questionner une soi-disant érudition du candidat mais bien de **l'amener à préciser sa réflexion** 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. Le jury attend une **réactivité forte** du candidat en même temps qu'une **capacité à construire une discussion argumentée**. Les questions du jury ne sont donc pas des pièges tendus, mais des invitations à préciser, à développer, à argumenter les enjeux identifiés. Le candidat doit 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**. La capacité du candidat à échanger avec le jury de manière polie, constructive, réfléchie et nuancée est particulièrement appréciée. Des **réponses concises** valent souvent mieux que de se perdre dans des réponses trop longues ou des digressions. Le candidat évitera absolument d'interpeller, de questionner le jury voire de lui demander de fournir la réponse à une question posée, même à l'issue du temps d'interrogation.

- Deux exemples d'exposés réussis

Exposé en histoire

Enseigner « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIIIe siècle » en classe de quatrième (H114).

Au terme d'une introduction qui présente synthétiquement le contexte de la situation d'enseignement proposée, la problématique amenée permet de poser les enjeux centraux portés par le document D : « En quoi enseigner « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIIIe siècle » en classe de quatrième permet-il aux élèves de s'interroger sur les manières dont l'Europe et la France se sont enrichies au XVIIIe siècle, tout en soulevant les enjeux scientifiques et civiques liés à la mémoire de cette période ? ». Le plan, organisé en 4 parties structurant 2 temps, est énoncé et

formulé clairement sur la première diapositive dont l'efficacité de la présentation permet au jury de comprendre la pensée et la démarche proposée.

Le premier temps aborde ainsi la présentation de la commande institutionnelle (doc A) et des enjeux didactiques (docs A, B et C) en les mettant en regard des questions scientifiques et civiques associées (docs D et E). Cette organisation permet de construire une analyse fine des apports et limites du matériel pédagogique fourni par les pages de manuel à l'aide d'une deuxième diapositive qui sélectionne des éléments issus à la fois du document B et du document C. Le candidat montre à travers cette sélection sa compréhension de la différence qui existe entre les démarches adoptées par les deux manuels. Le panel choisi permet, dans un esprit de synthèse, de rendre compte de l'ensemble des facettes attendues pour traiter cette séquence : l'étude du commerce transatlantique et l'étude du vécu et des conditions de déportation des esclaves, le tout à travers des points de vue pluriels appuyés sur une diversité de sources. Le candidat fait ainsi émerger par le contenu des documents B et C un enjeu historiographique et épistémologique majeur, à savoir l'ancrage de cette séquence dans une histoire globale. La transition avec le second temps est ainsi finement construite parce que fluide et cohérente.

Le second temps se structure alors autour d'une double démarche d'ouverture épistémologique (autour du thème des enjeux mémoriels de la traite négrière, partie 3) et de mise en perspective civique et sociale (autour du thème de la mémoire, ses usages et mésusages, partie 4). Le candidat commence cette partie en proposant une définition de l'histoire globale, de ses apports et ses démarches. Des références à des auteurs sont faites afin de bien souligner ce qui distingue l'histoire globale de l'histoire comparée. L'exposé en arrive ainsi à évoquer les *Subaltern Studies* afin d'insister sur l'importance donnée dans les documents sur l'histoire du vécu et des acteurs. Le candidat insiste à cette occasion sur le concepts d'*agency*, sur « l'histoire des possibles » en étayant ses propos de références bien choisies. Tout cela permet au candidat d'amener la relation histoire-mémoire, très présente tout au long des documents étayant cette situation d'enseignement proposée, en s'appuyant notamment sur les travaux de Paul Ricœur. La transition avec la dernière partie, à savoir la mise en perspective civique et sociale est ainsi amenée par la mise en évidence d'un enjeu fort de l'enseignement de cette situation d'enseignement disciplinaire : les enjeux civiques de la mémoire. De nouveau, l'usage du diaporama est habile puisque la troisième et dernière diapositive propose un support efficace d'appui du discours sous la forme d'un organigramme de synthèse. Les pistes de réflexion proposées en vue de nourrir les dimensions transversales de l'EMC s'appuient sur le document E comme cela est attendu. Trois axes sont proposés, qui ne tombent pas dans l'écueil d'une hypothétique mise en œuvre non maîtrisée : Sensibilité, soi et les autres (à travers les thèmes de la tolérance, de la lutte contre le racisme et l'acceptation des différences), l'identité (en questionnant la relation mémoire-identité) et l'existence de mémoires plurielles (en étudiant la portée émotionnelle associées à celles-ci).

Au cours de l'entretien, le candidat est capable de revenir sur quelques points de son exposé :

- Enjeux didactiques : sur l'intérêt de croiser les sources dans les pages de manuels ; il est capable de proposer un exercice de comparaison des docs B et C. Il repère les documents qui lui semblent pertinents et explique pourquoi.
- Enjeux scientifiques : les *Subaltern Studies*, l'histoire globale. Il montre qu'il connaît les auteurs cités et qu'il ne s'agissait pas d'une fiche récitée.
- Enjeux civiques : les mémoires ne sont pas l'histoire mais on peut, à travers elles, travailler sur des valeurs essentielles de la République démocratique française et de la société française.

Tout au long de l'heure de passage, le candidat mobilise ses connaissances personnelles et sa culture historique afin de nourrir une posture réflexive et critique vis-à-vis des éléments du dossier. Le ton tant de l'exposé que lors de l'entretien est posé ; l'attitude est constructive et ouverte au dialogue avec le jury.

Exposé en géographie

Enseigner « La mondialisation en fonctionnement » en classe de terminale (sujet G821).

Le candidat parvient à problématiser son exposé à partir du document D, tout en indiquant par la formulation choisie la mise en perspective civique et sociale proposée par le document E : « Dans

quelle mesure le recours à la notion de cyberspace traduit-il l'impact sur les territoires de « la mondialisation en fonctionnement » tout en étant porteur de profonds enjeux de gouvernance mondiale ? ». Le plan est composé de trois parties qui s'inscrivent en cohérence avec cette problématisation. La formulation proposée sur la première diapositive est claire, précise et intègre parfaitement les notions et le vocabulaire géographique qui étayent l'ensemble de l'exposé. Cette première diapositive remplit donc la fonction attendue : une formulation juste qui permet de saisir comment le candidat a compris l'organisation et les finalités du dossier.

La première partie propose une mise en évidence convaincante des logiques du programme. Le candidat démontre qu'il connaît ce qu'est une étude de cas et la démarche d'enseignement associée. Les notions proposées dans le document A sont comprises et définies. La critique des manuels est faite de manière intelligente. La deuxième diapositive propose une sélection réfléchie d'éléments contenus dans les documents B et C qui fait l'objet d'une réelle analyse et non d'une simple description. Cette critique nuancée est réalisée avec le souci constant de rapporter l'analyse aux attentes exprimées dans les deux extraits qui composent le document A. Cette analyse permet de faire ressortir la notion centrale de « cyberspace », et ainsi de dessiner une habile transition vers la deuxième partie et le thème central du document D.

Cette deuxième partie donne l'opportunité au candidat de démontrer sa bonne maîtrise des connaissances scientifiques attendues pour traiter de ce sujet. La définition même de mondialisation est questionnée au prisme des renouvellements épistémologiques, si bien que le document D n'est jamais paraphrasé, mais exploité, avec un souci constant d'explicitation des références sous-jacentes. Des liens sont constamment fait avec les contenus des éléments constituant les documents B et C afin d'incarner l'analyse. Des auteurs sont cités, sans pour autant tomber dans le travers de la récitation d'une fiche générique sur ce thème. De nouveau, un souci particulier est apporté à la transition vers la partie suivante.

La troisième et dernière partie identifie, à partir du document E, les questions qu'internet pose en matière de gouvernance et de libertés individuelles. L'accent est mis, en s'appuyant sur la troisième diapositive, sur les défis que le cyberspace pose en termes d'accroissement des inégalités et de gouvernance mondiale. Plus largement, cette entrée permet au candidat de montrer la tension qui existe entre les enjeux de régulation de cet espace et de protection des libertés individuelles. Le lien avec l'EMC est habile, autour de la thématique sur les enjeux moraux et civiques de la société de l'information. La dimension travaillée est ainsi le jugement et l'exercice de l'esprit critique, en proposant deux objectifs : s'interroger sur la fiabilité des informations que l'on trouve sur internet et s'interroger sur l'instrumentalisation pouvant être faite des informations disponibles sur internet. Des pistes d'activité sont indiquées sans être artificiellement développées, en cohérence avec les objectifs énoncés.

Tout au long de l'exposé et de l'entretien, le candidat a fait preuve d'un réel dynamisme et d'une combativité convaincante. L'expression, toujours précise, est d'un niveau soutenu. La nature de l'épreuve est parfaitement maîtrisée, sur le fond comme sur la forme. Le candidat parvient à faire dialoguer ensemble les trois dimensions de l'épreuve de manière fluide autour d'un même axe problématique, suivi du début à la fin sans s'égarer.

Annexe 1. Composition du jury-



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

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

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 8 août 2017 autorisant au titre de l'année 2018 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 8 août 2017 autorisant au titre de l'année 2018 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 16 octobre 2017 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2018,
- Vu les propositions de la présidente du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES section Histoire-Géographie est constitué comme suit pour la session 2018 :

Présidente

Mme Catherine BIAGGI
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Gwiadys BERNARD
Maître de conférences des universités
Mme Pauline GUINARD
Maître de conférences des universités

Académie de CRETEIL

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Kevin SUTTON
Maître de conférences des universités

Académie de GRENOBLE

Secrétaire Général

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

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
Mme Agnès ARCIN
Professeur agrégé
M. Alain BARIOZ
Professeur certifié

Académie de LYON

Académie de LILLE

Académie de LYON

Académie de MONTPELLIER

Académie de PARIS

M. Robinson BAUDRY Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
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
M. Hugues Nicolas BERTHELOT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Eric BERTIN Professeur agrégé	Académie de NANTES
M. Franck BESQUEUT Professeur certifié	Académie de LYON
Mme Héléne BIGORNE Professeur certifié	Académie de ROUEN
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 agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Delphine BOISSARIE-JONVILLE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Yves BOQUET Professeur des universités	Académie de DIJON
M. Eric BORDESSOULE Maître de conférences des universités	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Jean-Benoit BOURON Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Pascale BRIANCON Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Benoit BUNNIK Professeur agrégé	Académie de CORSE
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 Frédérique CELERIER Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Vivien CHABANNE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Matthieu CHARRIER Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jérôme CHASTAN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
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
Mme Monwenna COQUELIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Laurent COUDRIER Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Mylène COURTIAL Professeur agrégé	Académie de LA REUNION
Mme Julie D'ANDURAIN Professeur des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Madalina DANA Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Mylène DARRE Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Stéphanie DAUPHIN Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Sophie DAVIEAU POUSSET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Edouard DE GOUZILLON DE BELIZAL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Thomas DEGUFFROY Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Lucie-Emmanuelle DEMETTRE-DREVET Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Corinne DENIAUD Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
M. Pierre DENMAT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Floriane DERAMBURE-DUTEL Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Marie DERRIEN Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Delphine DESBROSSE Professeur agrégé	Académie de REIMS
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 Anne DOUSTALY Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Julia DROUET Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Christelle DRUET Professeur certifié	Académie de REIMS
M. Thierry DUCLERC Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
M. Christophe DUHAUT Professeur certifié	Académie de LILLE
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

Mme Edith FAGNONI Professeur des universités	Académie de PARIS
M. Bernard FARINES Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Fabien FRAISSE Professeur agrégé	Académie de BESANCON
M. Sylvain GENEVOIS Maître de conférences des universités	Académie de LA REUNION
M. Simon GERMAIN-BATISSE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Jérôme GIRARD Professeur certifié	Académie de TOULOUSE
M. Eudes GIRARD Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Kamala GNANOU Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Benjamin GOURISSE Professeur des universités	Académie de TOULOUSE
M. Romain Tristan GUICHARROUSSE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Ariel GUILBERT DEVILLERS Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
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. Vincent HERAIL Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Pierre-Olivier HOCHARD Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Valérie HUGUES Professeur agrégé	Académie de la GUADELOUPE
Mme Solenn HUITRIC Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Caroline HUSQUIN Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Thierry ISSARTEL Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
Mme Marie-Laure JALABERT Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie de LYON
Mme Clémence JAMAULT Professeur certifié	Académie de CRETEIL
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 LALOYAX Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Benjamin LAPLANTE Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Christine LAUER Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	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. Franck LEMAITRE Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
M. Boris LESUEUR Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Béatrice LE TEUFF Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Jean-Louis LEYDET Conseiller du recteur ou du vice-recteur	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Emmanuel LIANDIER Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AMIENS
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 Nathalie MALABRE Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
Mme Marion MARE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Nicolas MARICHEZ Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Claire MAZERON Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FERRAND
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
M. Olivier MICHEL Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
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
M. Emmanuel NAQUET EC. 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. Stéphane NISSANT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marlène NITENBERG Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Guillaume NOGRE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Annaïg OIRY Professeur agrégé	Académie de CRETEIL

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. Philippe PETRIAT Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Julie PICARD Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Julie PICARD Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Bertrand PLEVEN Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Mathieu POURILLE Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Elisabeth PREVOST Professeur certifié	Académie de LYON
M. Thierry PUJVENTOS Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie de ROUEN
Mme Nathalie QUENEAU Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Pascal RAMBEAUD Professeur de chaire supérieure	Académie de POITIERS
Mme Carine REYNAUD Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sophie RICHERD Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Aude RIVEREAU-CHIROL 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 Héliène ROUGIER Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
Mme Charlotte ROUSSET Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Laurence SAINT-ETIENNE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Anthony-Marc SANZ Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Julien SENDRAL Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Leila SEURAT Personne à compétences particulières	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Ludovic SOT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Vincent Louis Pierre SOULAGE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Dominique SOULANCE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Damien SURGET Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Aurélie TAPIE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Bénédicte TRATNJEK Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE

Mme Anne TROADEC
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

M. Yves-Mary VERHOEVE
Professeur certifié

Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Cécile VIDIL
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 22 février 2018

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le sous-directeur du recrutement



Jean-François PIERRE

Annexe 2. Indicateurs chiffrés des résultats 2018-

EBE : Chiffres du CAPES.

EBF : chiffres du CAFEP. Les données admis du CAFEP ne sont pas disponibles.

REPARTITION ADMISSIBLES PAR ACADEMIE

	Académie	Admissibles	Présents ttes Epr.	Admis
EBE	D' AIX-MARSEILLE	40	39	20
EBE	DE BESANCON	21	21	6
EBE	DE BORDEAUX	61	60	26
EBE	DE CAEN	29	29	9
EBE	DE CLERMONT-FERRAND	26	26	11
EBE	DE DIJON	24	24	11
EBE	DE GRENOBLE	47	46	23
EBE	DE LILLE	81	76	31
EBE	DE LYON	127	118	54
EBE	DE MONTPELLIER	32	32	17
EBE	DE NANCY-METZ	39	38	18
EBE	DE POITIERS	24	23	7
EBE	DE RENNES	65	65	27
EBE	DE STRASBOURG	37	36	22
EBE	DE TOULOUSE	54	52	22
EBE	DE NANTES	56	55	21
EBE	D' ORLEANS-TOURS	37	35	11
EBE	DE REIMS	25	25	7
EBE	D' AMIENS	34	32	7
EBE	DE ROUEN	28	27	7
EBE	DE LIMOGES	8	7	2
EBE	DE NICE	12	11	2
EBE	DE CORSE	2	2	1
EBE	DE LA REUNION	2	2	2
EBE	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	1
EBE	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	7	7	2
EBE	DE MAYOTTE	1	1	0
EBE	DE CRETEIL-PARIS-VERSAIL.	349	343	173
EBF	D' AIX-MARSEILLE	8	7	
EBF	DE BESANCON	1	1	
EBF	DE BORDEAUX	13	13	
EBF	DE CAEN	6	6	
EBF	DE CLERMONT-FERRAND	2	2	
EBF	DE DIJON	1	1	
EBF	DE GRENOBLE	4	4	
EBF	DE LILLE	5	5	
EBF	DE LYON	21	21	
EBF	DE MONTPELLIER	2	1	
EBF	DE NANCY-METZ	4	4	
EBF	DE POITIERS	2	2	
EBF	DE RENNES	35	34	
EBF	DE STRASBOURG	1	1	

EBF	DE TOULOUSE	8	8	
EBF	DE NANTES	16	16	
EBF	D' ORLEANS-TOURS	11	11	
EBF	DE REIMS	3	3	
EBF	D' AMIENS	1	1	
EBF	DE ROUEN	3	3	
EBF	DE NICE	1	1	
EBF	DE CRETEIL-PARIS-VERSAIL.	47	45	

ANNEE DE NAISSANCE DES CANDIDATS ADMISSIBLES

	Année de naissance	Admissibles	Présents ttes Epr.	Admis
EBE	1960	2	1	1
EBE	1963	2	2	1
EBE	1966	1	1	0
EBE	1969	1	1	0
EBE	1970	3	3	1
EBE	1971	2	1	1
EBE	1972	3	3	1
EBE	1973	2	1	0
EBE	1974	7	7	2
EBE	1975	3	3	1
EBE	1976	2	2	2
EBE	1977	3	3	0
EBE	1978	4	4	1
EBE	1979	2	2	1
EBE	1980	5	5	2
EBE	1981	8	8	4
EBE	1982	4	4	2
EBE	1983	9	9	3
EBE	1984	7	7	3
EBE	1985	8	8	4
EBE	1986	18	18	7
EBE	1987	19	19	6
EBE	1988	23	20	12
EBE	1989	34	33	15
EBE	1990	51	49	19
EBE	1991	80	77	35
EBE	1992	111	99	40
EBE	1993	216	200	108
EBE	1994	275	251	123
EBE	1995	183	172	77
EBE	1996	168	165	61
EBE	1997	13	11	7
EBF	1961	1	1	
EBF	1968	1	1	
EBF	1969	1	1	
EBF	1972	3	3	
EBF	1973	2	2	
EBF	1974	1	1	
EBF	1975	2	2	
EBF	1976	1	1	
EBF	1979	1	1	
EBF	1980	1	1	
EBF	1981	1	1	

EBF	1982	3	3	
EBF	1983	5	5	
EBF	1984	2	2	
EBF	1986	2	2	
EBF	1987	4	4	
EBF	1988	12	12	
EBF	1989	12	12	
EBF	1990	9	6	
EBF	1991	12	12	
EBF	1992	9	9	
EBF	1993	23	23	
EBF	1994	33	33	
EBF	1995	27	27	
EBF	1996	24	22	
EBF	1997	3	3	

REPARTITION ADMISSIBLES PAR PROFESSION

	Profession	Admissibles	Présents ttes épre.	Admis
EBE	ELEVE D'UNE ENS	24	16	7
EBE	ETUDIANT EN ESPE EN 1ERE ANNEE	577	562	249
EBE	ETUDIANT EN ESPE EN 2EME ANNEE	175	174	67
EBE	ETUD.HORS ESPE (SANS PREPA)	51	51	22
EBE	ETUD.HORS ESPE (PREPA CNED)	12	12	3
EBE	ETUD.HORS ESPE (PREPA PRIVEE)	10	10	9
EBE	ETUD.HORS ESPE (PREPA MO.UNIV)	211	202	109
EBE	ARTISANS / COMMERCANTS	1	1	0
EBE	PROFESSIONS LIBERALES	2	1	1
EBE	CADRES SECT PRIVE CONV COLLECT	3	3	0
EBE	SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	15	15	5
EBE	SALARIES SECTEUR INDUSTRIEL	3	3	1
EBE	SANS EMPLOI	75	75	33
EBE	FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	1	1	1
EBE	EMPLOI AVENIR PROF.2ND D.PUBLI	1	1	1
EBE	FONCT STAGIAIRE FONCT PUBLIQUE	1	1	0
EBE	PERS ENSEIG NON TIT FONCT PUB	2	2	0
EBE	ENSEIG NON TIT ETAB SCOL.ETR	3	3	0
EBE	AG NON TIT FONCT TERRITORIALE	1	1	0
EBE	PERS FONCTION PUBLIQUE	3	3	0
EBE	PERS FONCT TERRITORIALE	1	1	1
EBE	PERS FONCT HOSPITAL	1	1	0
EBE	CERTIFIE	1	1	1
EBE	PEGC	1	1	0
EBE	PLP	3	3	1
EBE	PROFESSEUR ECOLES	1	0	0
EBE	VACATAIRE DU 2ND DEGRE	5	5	1
EBE	VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	2	2	2
EBE	CONTRACTUEL 2ND DEGRE	24	24	8
EBE	ASSISTANT D'EDUCATION	57	56	16
EBE	SURVEILLANT D'EXTERNAT	1	1	1
EBE	CONTRACT ENSEIGNANT SUP.	1	1	1
EBE	ELEVE D'UNE ENS	24	16	7
EBE	ETUDIANT	1036	1011	459
EBE	ENSEIGNANT TITULAIRE MEN	6	5	2
EBE	AGENT NON TITULAIRE DU MEN	90	89	29
EBE	AG.FONCT.PUBLI.ETAT AUTRES MIN	9	9	0
EBE	AG.FONCT.PUBLIQUE TERRITORIALE	2	2	1
EBE	AG.FONCT.PUBLIQUE HOSPITALIERE	1	1	0
EBE	HORS FONC.PUBLIQUE/SANS EMPLOI	100	99	41
EBE	AGENT MEN S/CONTRAT DROIT PRIV	1	1	1
EBF	ETUDIANT EN ESPE EN 1ERE ANNEE	70	68	
EBF	ETUDIANT EN ESPE EN 2EME ANNEE	16	16	
EBF	ETUD.HORS ESPE (SANS PREPA)	3	3	
EBF	ETUD.HORS ESPE (PREPA CNED)	5	4	

EBF	ETUD.HORS ESPE (PREPA PRIVEE)	19	19	
EBF	ETUD.HORS ESPE (PREPA MO.UNIV)	17	17	
EBF	CADRES SECT PRIVE CONV COLLECT	7	6	
EBF	SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	4	4	
EBF	SANS EMPLOI	17	16	
EBF	FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	1	1	
EBF	EMPLOI AVENIR PROF.ECOLE PUBLI	1	1	
EBF	PERS FONCTION PUBLIQUE	1	1	
EBF	MAITRE CONTR.ET AGREE REM MA	1	1	
EBF	MAITRE DELEGUE	2	2	
EBF	PLP	1	1	
EBF	VACATAIRE DU 2ND DEGRE	5	5	
EBF	VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	1	1	
EBF	MAITRE AUXILIAIRE	5	5	
EBF	CONTRACTUEL 2ND DEGRE	15	15	
EBF	ASSISTANT D'EDUCATION	3	3	
EBF	CONTRACT ENSEIGNANT SUP.	1	1	

REPARTITION ADMISSIBLES PAR TITRE

	Titre	Admissibles	Présents ttes Epr.	Admis
EBE	DOCTORAT	16	16	6
EBE	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	4	4	1
EBE	MASTER	561	544	282
EBE	GRADE MASTER	8	8	3
EBE	DIPLOME CLASSE NIVEAU I	1	1	0
EBE	DIPLOME D'INGENIEUR (BAC+5)	1	1	0
EBE	DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	9	9	4
EBE	DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	1	1	0
EBE	DISP.TITRE 3 ENFANTS (PERE)	1	1	0
EBE	M1 OU EQUIVALENT	199	196	64
EBE	INSCR. 4EME ANNEE ETUDES POSTSECOND	12	12	3
EBE	ENSEIGNANT TITULAIRE -ANCIEN TITUL.	1	0	0
EBE	INSCRIPTION EN M2 OU EQUIVALENT	110	108	40
EBE	INSCRIPTION EN M1 OU EQUIVALENT	345	332	137
EBF	DOCTORAT	2	2	
EBF	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	2	2	
EBF	MASTER	79	77	
EBF	GRADE MASTER	3	3	
EBF	DIPLOME D'INGENIEUR (BAC+5)	4	4	
EBF	DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	5	4	
EBF	DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	2	2	
EBF	M1 OU EQUIVALENT	38	38	
EBF	INSCR. 4EME ANNEE ETUDES POSTSECOND	2	2	
EBF	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	1	1	
EBF	INSCRIPTION EN M2 OU EQUIVALENT	12	12	
EBF	INSCRIPTION EN M1 OU EQUIVALENT	45	43	

REPARTITION ADMISSIBLES PAR SEXE

	Sexe	Admissibles	Présents ttes Epr.	Admis
EBE	HOMME	654	609	286
EBE	FEMME	615	580	254
EBF	HOMME	91	87	
EBF	FEMME	104	103	

Annexe 3. CAPES Session 2018- Epreuve d'Analyse d'une situation professionnelle-

Sujets donnés lors de la session 2018. Le détail des dossiers est consultable à l'adresse suivante <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

HISTOIRE

- H 101 Enseigner « Genèse et affirmation des régimes totalitaires (soviétique, fasciste, nazi) » en classe de Première
- H 102 Enseigner « Citoyenneté et démocratie à Athènes aux V^e et IV^e siècle av. J.-C. » en classe de seconde
- H 112 Enseigner « l'échelle de l'État-nation » en classe de terminale
- H 113 Enseigner « Chrétientés et islam (VI^e – XIII^e siècles), des mondes en contact » en classe de cinquième
- H 114 Enseigner « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIII^e siècle » en classe de quatrième
- H 201 Enseigner « Léopold Sédar Senghor (1906-2001) » en classe de terminale
- H 202 Enseigner « Une difficile conquête : voter de 1815 à 1870 » en classe de quatrième
- H 203 Enseigner « Les Français et la construction européenne, de la fin des années 1950 à nos jours » en classe de première.
- H 213 Enseigner « De la naissance de l'islam à la prise de Bagdad par les Mongols : Pouvoirs, sociétés, cultures » en classe de cinquième
- H 214 Enseigner « La Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement » en classe de troisième
- H 221 Enseigner « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale » en classe de troisième
- H 224 Enseigner « L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » en classe de terminale
- H 302 Enseigner « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale (XI^e-XIII^e siècle) » en classe de seconde
- H 303 Enseigner « L'affirmation du pouvoir monarchique dans le royaume des Capétiens et des Valois » en classe de cinquième
- H 311 Enseigner « La France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance » en classe de troisième
- H 313 Enseigner « L'Algérie de 1954 à 1962 » en classe de terminale
- H 321 Enseigner « Le monde des cités grecques » en classe de sixième
- H 331 Enseigner « Premiers États, premières écritures » en classe de sixième
- H 401 Enseigner « Le temps des dominations coloniales » en classe de première
- H 404 Enseigner « L'Europe de la "révolution industrielle" » en classe de quatrième
- H 412 Enseigner « Femmes et hommes dans la société des années 1950 aux années 1980 : nouveaux enjeux sociaux et culturels, réponses politiques » en classe de troisième
- H 431 Enseigner « La V^e République, de la République gaullienne à l'alternance et à la cohabitation » en classe de troisième
- H 432 Enseigner « Enjeux et conflits dans le monde après 1989 » en classe de troisième
- H 501 Enseigner « Les échelles de gouvernement dans le monde de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours : L'échelle de l'État-nation » en classe de Terminale.
- H 503 Enseigner « La naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste » en classe de sixième

H 511 Enseigner « La chrétienté médiévale » en classe de seconde
 H 514 Enseigner « Citoyenneté et empire à Rome (I^{er}-III^e siècles) » en classe de seconde
 H 522 Enseigner « Sociétés et cultures urbaines » en classe de seconde
 H 523 Enseigner « Humanisme, réformes et conflits religieux » en classe de cinquième
 H 603 Enseigner « La chrétienté médiévale » en classe de seconde
 H 613 Enseigner « croissance et mondialisation » en classe de première
 H 614 Enseigner « Le projet d'une Europe politique depuis le Congrès de la Haye, 1948 » en classe de terminale
 H 621 Enseigner « L'affirmation de l'Etat monarchique dans le royaume des Capétiens et des Valois » en classe de cinquième
 H 622 Enseigner « De la guerre froide à de nouvelles conflictualités » en classe de première
 H 624 Enseigner « La Révolution française : affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de seconde
 H 701 Enseigner « Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique » en classe de cinquième
 H 702 Enseigner « Citoyenneté et démocratie à Athènes (Ve-IVe siècle av. J-C.) » en classe de seconde
 H 703 Enseigner « Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^{ème} siècle » en classe de première
 H 712 Enseigner « Des chrétiens dans l'empire » en classe de sixième
 H 713 Enseigner « Les échelles de gouvernement du monde – L'échelle de l'Etat-nation » en classe de terminale
 H 722 Enseigner « La fin des régimes totalitaires » en classe de première
 H 723 Enseigner « Le rapport des sociétés à leur passé » en classe de terminale
 H 802 Enseigner « Démocraties fragilisées et expériences totalitaires dans l'Europe de l'entre-deux-guerres » en classe de troisième
 H 812 Enseigner « Le XVIII^e siècle. Expansions, Lumières et révolutions » en classe de quatrième
 H 821 Enseigner « Byzance et l'Europe carolingienne » en classe de cinquième
 H 824 Enseigner « Louise Weiss (1893-1983) » en classe de première

GEOGRAPHIE

G 103 Enseigner « des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale
 G 104 Enseigner « le réseau TGV » en classe de première
 G 111 Enseigner « habiter un espace de faible densité à vocation agricole » en classe de sixième
 G 112 Enseigner « La croissance démographique et ses effets » en classe de cinquième
 G 122 Enseigner « Les aires urbaines, une nouvelle géographie d'une France mondialisée » en classe de troisième
 G 123 Enseigner « les espaces exposés aux risques majeurs » en classe de seconde
 G 124 Enseigner « Mers et océans : un monde maritimisé » en classe de quatrième
 G 201 Enseigner « Les espaces productifs et leurs évolutions » en classe de troisième
 G 203 Enseigner « Approches des territoires du quotidien » en classe de première
 G 211 Enseigner « L'alimentation : comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus ? » en classe de cinquième
 G 213 Enseigner « Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète » en classe de seconde

G 224 Enseigner « Les engagements militaires et humanitaires de la France et des Français dans le monde » en classe de terminale

G 302 Enseigner « Nourrir les Hommes » en classe de seconde

G 303 Enseigner « La région, territoire de vie, territoire aménagé » en classe de première

G 304 Enseigner « L'adaptation du territoire des États-Unis aux nouvelles conditions de la mondialisation » en classe de quatrième

G 311 Enseigner « Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux » en classe de cinquième

G 312 Enseigner « Aménager pour répondre aux inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles » en classe de troisième

G 321 Enseigner « le monde habité » en classe de sixième

G 401 Enseigner « La ville de demain » en classe de sixième

G 403 Enseigner « L'eau ressource essentielle » en classe de seconde

G 404 Enseigner « Des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale

G 411 Enseigner « L'enjeu énergétique » en classe de seconde

G 412 Enseigner « L'Union européenne, un nouveau territoire de référence et d'appartenance » en classe de troisième

G 413 Enseigner « Un monde de migrants » en classe de quatrième

G 503 Enseigner « La France dans la mondialisation » en classe de première

G 513 Enseigner « Soigner en France : disparités et maillage » en classe de première

G 522 Enseigner « La France et l'Europe dans le monde » en classe de troisième

G 603 Enseigner « La France en villes » en classe de première

G 604 Enseigner « Les littoraux espaces convoités » en classe de seconde

G 611 Enseigner « Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité » en classe de sixième

G 612 Enseigner « L'eau : une ressource à ménager et à mieux utiliser » en classe de cinquième

G 614 Enseigner « Approches des territoires du quotidien » en classe de première

G 624 Enseigner « La France en villes » en classe de première

G 701 Enseigner « un monde de migrants » en classe de quatrième

G 703 Enseigner « Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète » en classe de seconde

G 712 Enseigner « L'urbanisation du monde » en classe de quatrième

G 722 Enseigner « la croissance démographique et ses effets » en classe de cinquième

G 723 Enseigner « L'enjeu énergétique » en classe de seconde

G 724 Enseigner « Valoriser et ménager les milieux » en classe de première

G 801 Enseigner « Du développement au développement durable » en classe de seconde

G 803 Enseigner « Habiter une métropole » en classe de sixième

G 811 Enseigner « Des villes inégalement connectées aux réseaux de mondialisation » en classe de quatrième

G 814 Enseigner « Ville et développement durable » en classe de seconde

G 821 Enseigner « La mondialisation en fonctionnement » en classe de terminale

G 822 Enseigner « L'adaptation du territoire des États-Unis aux nouvelles conditions de la mondialisation » en classe de quatrième

G 823 Enseigner « La région, territoire de vie, territoire aménagé » en classe de première

Annexe 4. Programme et lettres de cadrage pour la session 2019-



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Histoire

- Famille et société dans le monde grec et à Rome du V^e siècle av. J.-C. au II^e siècle av. J.-C
- État, pouvoirs et contestations dans les monarchies française et britannique et dans leurs colonies américaines (vers 1640-vers 1780) (Question nouvelle)
- Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe occidentale, 1945-1991 (Question nouvelle)

Géographie

- Les espaces ruraux en France (Question nouvelle)
- L'Afrique : du Sahel et du Sahara à la Méditerranée
- Les espaces du tourisme et des loisirs



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Histoire

Famille et société dans le monde grec et à Rome du V^e siècle av. J.-C. au II^e siècle av. J.-C.

De prime abord, la famille apparaît comme un phénomène universel autant qu'évident, alors que les historiens, sociologues et anthropologues ont montré qu'il varie grandement d'une société à l'autre. Même si le libellé de la question fait le choix du singulier pour marquer une référence au concept, les candidats devront donc être sensibles à la pluralité des modèles familiaux. D'une cité, d'un royaume, d'une culture à l'autre, plusieurs modèles de famille cohabitent, et l'adoption d'une forme de vie familiale particulière n'a pas impliqué l'abandon ou l'exclusion des autres : si la famille royale lagide a adopté le mariage entre frères et sœurs utérins, cette pratique, objet de réprobation ultérieure pour les Romains, ne s'est pas imposée comme norme au sein de la société grecque d'Égypte. Pour autant, le choix de cette question permet d'aborder dans un cadre spatial et chronologique spécifique une structure fondamentale de toutes les sociétés humaines. Enfin, il favorise donc chez les candidats, futurs enseignants, une réflexion critique portant sur un concept faussement simple, une étude attentive de corpus documentaires variés et exigeants, ainsi qu'une nécessaire prise de recul historique conduisant à écarter anachronismes et stéréotypes.

En matière d'espace, le libellé fait le choix :

- du « monde grec », c'est-à-dire de l'ensemble formé par la Grèce continentale, les îles, la Grande Grèce, la Sicile, le Pont-Euxin, l'Asie Mineure, le Proche-Orient hellénistique et l'Égypte lagide. La question suit les fluctuations territoriales de cet espace culturel ; centré sur la mer Égée à l'origine, c'est-à-dire sur les cités de Grèce continentale et des îles, agrandi des fondations coloniales en Italie, en Sicile et dans le Pont-Euxin, il s'élargit ensuite au Proche-Orient et à l'Égypte après les conquêtes d'Alexandre le Grand ;

- de Rome, comprise dans son acception restreinte de cité du Latium, à l'exclusion de son empire et des premières provinces. Les peuples italiques ne sont donc pas inclus dans le champ de la question du Capes. Les bornes chronologiques retenues se réfèrent à des tournants concomitants pour l'histoire générale des deux espaces. Cette séquence de temps, en plus de constituer une époque d'échanges politiques et culturels intenses entre Grecs et Romains, vise à appréhender le sujet sur la longue durée, du début du V^e siècle av. J.-C., avec l'apparition de législations familiales comme le code de Gortyne (480 av. J.-C.), jusqu'à la fin du II^e siècle av. J.-C., moment qui permet l'étude de plusieurs dossiers documentaires essentiels, comme le dossier papyrologique de Dryton (entre 150 et 100 av. J.-C.), pour ce qui est de l'Égypte. Si ce choix recoupe les ruptures politiques classiques que sont les réformes de Clisthène et la fondation de la République romaine jusqu'à l'annexion du royaume de Pergame par Rome et la crise gracquienne, les structures anthropologiques et les mentalités n'épousent pas complètement le tempo, plus rapide, du temps politique. Les candidats doivent garder à l'esprit que les bornes chronologiques relèvent d'un choix méthodologique guidé par la documentation, non d'une « rupture » dans l'évolution des familles grecques et romaines.



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

La famille au sens actuel du terme se trouve à l'intersection de plusieurs concepts anciens : à l'idée verticale de lignée contenue dans les termes *génos* ou *gens*, s'ajoutent les liens matrimoniaux et de parentèle, de clientèle et de dépendance maître-esclave qui constituent l'*oikos* ou la *familia*. Elle recoupe plusieurs réalités. Elle est la communauté humaine du mari et de la femme, du père et des enfants, du maître et des esclaves, qui partagent la même nourriture et les mêmes cultes sous l'autorité d'un même tuteur (*kyrios*, *paterfamilias*). Mais la famille signifie aussi tous ceux qui sont unis par la parenté (*syngeneia*, *consanguinitas*), c'est-à-dire l'ensemble des personnes de même sang, qui ne vivent pas forcément sous le même toit, et également la parentèle par alliance : les rapports sociaux et matrimoniaux créent des liens familiaux, au-delà (et en plus) des liens biologiques. La réflexion doit donc prendre en considération, non pas strictement donc la famille nucléaire, qui est loin d'épuiser les significations des termes grecs ou latins traduits par « famille », mais les relations entre membres de la même maisonnée et membres de la même parentèle. Le sujet englobe toutes les familles, des foyers les plus humbles aux familles royales, en tenant compte des limites et des biais de la documentation, comme de la particularité des questions liées à la transmission des biens ou du pouvoir.

Le cadre géographique vise à prendre en considération à la fois les cités et royaumes faisant partie de la *koinè* grecque, qui constitue le point d'ancrage de la question de programme, mais également Rome, pour faire émerger les points éventuels de contacts et de dissonance entre plusieurs cultures de l'Antiquité : un modèle de « famille méditerranéenne prémoderne », comme l'avaient défini P. Laslett et le groupe de Cambridge dans les années 1980, peut-il être mis en évidence ? Est-ce qu'un modèle de famille élargie, unissant sous le même toit plusieurs familles conjugales ainsi que des dépendants divers (esclaves, serviteurs, affranchis...) est réellement la forme la plus répandue d'organisation familiale, et est-elle devenue une norme ? Inversement, quels autres types de maisonnée et de parentèles rencontre-t-on dans les sources ?

La question s'intéresse autant à la dimension « privée » de la famille qu'à sa dimension « publique ». Après avoir délimité le cadre de définition juridique et pratique de la famille (parenté, maisonnée, alliance, consanguinité, filiation), ainsi que ses différents modes d'organisation et de renouvellement (mariage, héritage, patrimoine), on pourrait prendre en considération les thèmes suivants :

- famille et cité : l'institution familiale en Grèce classique, selon Aristote (*Politique*, I) est la fraction la plus petite de la cité, qui est formée par la réunion des *oikoi*. Aristote situe donc la famille entre l'individu et la cité comme une agrégation nécessaire au bon fonctionnement d'une structure politique. La maisonnée ne tient pas uniquement de la vie privée, mais représente une partie de la cité. Vivre dans une communauté civique n'est possible que par l'intermédiaire de la maisonnée, et la famille est la première étape pour l'agrégation de l'individu dans la cité. Cette étape est parfois nécessaire et exclusive, comme à Athènes par exemple, où les enfants mâles issus de couples mixtes sont exclus des fonctions publiques. Au contraire, comme Claude l'expose dans son discours au Sénat de 48, la cité de Rome est fière de s'être constituée en agrégeant des familles venues d'autres cités, dont celle des *Claudii*, qui ont acquis et transmis la citoyenneté romaine. Les



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

relations entre la famille et les premières subdivisions de la cité et des assemblées civiques (phratrie, tribus, clans familiaux) sont également à prendre en considération dans ce thème :

- famille et pouvoirs : si la famille est la fraction la plus petite de la cité, elle est aussi un moyen de parvenir au pouvoir dans ce cadre. Quels rôles politiques ou sociaux jouent les familles, qu'est-ce qu'une « grande famille », quelles sont les stratégies familiales pour se maintenir au pouvoir dans les cités oligarchiques ou les royaumes ? Comment une dynastie tyrannique ou royale s'organise-t-elle pour durer ? Mais aussi, quel individu détient le pouvoir dans une famille, quels mécanismes de pouvoir ou de domination sont à l'œuvre au sein des familles ?

- famille et individu : faire partie d'une famille implique un certain nombre de devoirs religieux et moraux pour chaque individu, ainsi qu'un certain nombre d'attentes pour maintenir les solidarités familiales. Quels sont les critères d'identité (cultes domestiques, généalogie, mémoire), mais aussi les relations affectives et sexuelles entre les membres d'une famille ? Quels sont les rôles traditionnels confiés à chaque sexe, à chaque âge, à chaque individu en fonction de sa position au sein de la famille ?

- famille et vie économique : le cadre de vie familial, la maison, est également la première des unités de production économique. Comme le définit l'*Économique* de Xénophon, chaque membre de la maison doit jouer un rôle dans le maintien de la prospérité familiale, garante de la richesse de la cité entière. Comment se structurent et se transmettent les exploitations familiales ? Dans des sociétés oligarchiques comme Rome, où la position sociale et politique est définie par le *census*, le niveau de fortune de chaque citoyen, comment faire fructifier la fortune familiale pour accéder aux responsabilités politiques, ou simplement pour « tenir son rang » ?

- famille et culture : le contraire de la famille est représenté traditionnellement par l'étranger, le nouveau venu. Avec l'expansion du monde grec, puis de Rome, comment les différents modèles familiaux entrent-ils en contact en Méditerranée, cohabitent, s'excluent ou s'influencent ? Quelles transformations au niveau des sociétés induisent les métissages ? Quelles sont les caractéristiques des familles mixtes, à l'image des familles gréco-égyptiennes en Égypte ? Un « modèle méditerranéen » de famille existe-t-il ?

Les candidats seront attentifs à la diversité des sources disponibles, ainsi qu'à leurs limites. Si la connaissance des sources littéraires (récits, histoire, poésie, théâtre, rhétorique...) et juridiques est indispensable pour traiter l'ensemble de ces thèmes, l'épigraphie et la papyrologie permettent d'appréhender la vie matérielle et quotidienne de familles réelles : la vie familiale grecque n'est pas réductible au mythe des Atrides ni la romaine à la légende de Lucrèce, même si les œuvres des Tragiques ou des moralistes permettent d'appréhender l'univers des rôles et normes familiaux dans l'Athènes classique ou dans la République romaine.



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

- État, pouvoirs et contestations dans les monarchies française et britannique et dans leurs colonies américaines (vers 1640-vers 1780) (Question nouvelle)

Le programme d'histoire moderne invite les candidats à réfléchir à une question d'histoire politique large dans le contexte de la seconde modernité, au sein des monarchies française et britannique et dans leurs colonies américaines. Au milieu du XVII^e siècle, la France et les Îles britanniques (Angleterre, Pays de Galles, Écosse et Irlande) voient émerger une nouvelle réflexion sur la nature, les moyens et les limites de l'autorité politique. En effet, les deux monarchies sont frappées par des épisodes de troubles et de contestations politiques au milieu du siècle qui soulèvent la question de la nature du pouvoir royal. C'est bien une réflexion sur la définition de l'État et les formes de son gouvernement qui s'ouvre alors et se prolonge tout au long du XVIII^e siècle, selon des modalités différentes en fonction des cas considérés. Cette dynamique est au cœur de la question puisqu'il s'agit de comprendre comment le pouvoir était conçu et exercé dans les deux monarchies et dans leurs colonies jusqu'aux années 1780. Ce travail sur l'exercice du pouvoir et le pouvoir en exercice (gouverner et administrer) passe par l'étude des idées politiques – dominantes ou alternatives – et de leurs incarnations dans les formes de gouvernements, dans les structures de la vie politique à l'échelle nationale, mais aussi dans les provinces et dans les colonies. Il conviendra également d'étudier les rapports de pouvoir entre gouvernés et gouvernants, les pratiques transactionnelles dans leurs différentes formes et l'expression des contestations politiques. Ainsi l'exercice du pouvoir doit être envisagé non seulement dans une acception administrative, mais également dans une dimension dynamique intégrant les mutations des pratiques de l'autorité et les aspirations aux réformes.

La réflexion sur l'État et le pouvoir des années 1640 aux années 1780 doit aussi prendre en compte la prégnance de la guerre qui impose le poids de l'outil militaire terrestre et naval, et nécessite une capacité à mobiliser les ressources disponibles de part et d'autre de l'Atlantique, notamment dans le processus de colonisation. La guerre demeure un élément essentiel d'affirmation de la puissance des États, sur terre comme sur mer, en Europe comme dans le reste du monde. Le rapport du roi et de l'État à la guerre est l'un des facteurs constitutifs de l'autorité politique, tant en France que dans les îles britanniques, à la fois fondement de légitimité et cause de contestation. La guerre est aussi un élément rhétorique de propagande à l'intérieur comme à l'extérieur : l'activité diplomatique et le recours aux arguments du droit des gens pourront être envisagés dans cette perspective d'affirmation extérieure du pouvoir. Ainsi, la guerre peut être considérée comme un instrument de pouvoir interne, et comme un facteur décisif dans la construction administrative des États. Cependant, le rapport de la figure royale à la guerre et le discours sur la guerre évoluent entre le milieu du XVII^e siècle et les années 1780. Progressivement, le champ du politique ne cesse de s'élargir sur la base du renforcement d'une administration de plus en plus savante des territoires et des populations, tant en métropole que dans les colonies. Les territoires américains des Couronnes de France et de Grande-Bretagne sont également le théâtre d'une organisation progressive du pouvoir à travers la mise en place de cadres administratifs : leurs pratiques et leurs rapports avec l'autorité métropolitaine devront être envisagés pour saisir l'émergence d'identités politiques propres, de formes de résistance et de



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

revendications dont l'expression peut être violente. Enfin, il faut également étudier la circulation des idées et des pratiques politiques au sein des métropoles, comme leur réception et leur adaptation dans les colonies.

Au cours de la période envisagée, les raisons d'être du pouvoir politique sont l'objet d'un débat renouvelé dont les grands enjeux devront être connus, tout comme les formes d'expression d'opinions divergentes, de revendications et de contestations politiques ou encore de révoltes. Il faudra se pencher sur leur nature et leur portée dans les discours et les pratiques d'opposition aux pouvoirs dans la durée. Ces différents types d'interactions concernent des domaines variés, tels que l'économie politique ou encore le rapport à la pluralité et à la diversité des individus. Le programme intègre également la dimension religieuse des questions politiques et le lien existentiel entre l'État et la religion – affirmation de la religion dominante du royaume et ses contestations – qui sont structurantes tant en France que dans les îles britanniques. De même, le programme ne néglige pas les apports de l'histoire du genre à l'historiographie politique, comme à la compréhension des pouvoirs, de l'autorité et de leur mise en œuvre ou de leur contestation.

Le programme s'achève dans les années 1780 : s'il comprend les événements relatifs à la guerre d'Indépendance américaine, il s'arrête avant la Révolution française. Appuyé sur une bibliographie en constant renouvellement, ce programme entend étudier les questions politiques de manière large, non seulement en intégrant les espaces coloniaux américains mais aussi les nouvelles problématiques afférentes à l'État et à la réflexion menée sur les pratiques politiques. Il s'agit, en somme, de souligner la dimension dynamique de l'histoire politique replacée dans le contexte intellectuel, culturel, religieux, social et économique de la seconde modernité.

Ainsi conçu, ce programme s'insère dans la formation des candidats aux concours de l'enseignement en leur permettant d'approfondir leurs connaissances et leur réflexion sur plusieurs pans importants des programmes d'histoire du second degré. L'histoire politique figure, en effet, en bonne place dans les enseignements du collège (classe de Quatrième) comme du lycée (classe de Seconde), notamment pour la période moderne avec l'étude du règne de Louis XIV, des révolutions d'Angleterre, des questions coloniales, de la nature et de l'impact politique des idées des Lumières en Europe et en Amérique. L'attention portée à la guerre (laquelle occupe une place prépondérante dans les programmes d'histoire des classes de Première et de Terminale) permettra d'enrichir la réflexion des futurs enseignants sur ses enjeux politiques.



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe occidentale, 1945-1991. (Question nouvelle)

La question porte sur les relations qu'entretiennent la culture dans sa diversité, les médias et les formes de pouvoir aux États-Unis et en Europe occidentale entre la défaite de l'Allemagne nazie et la dislocation de l'URSS. Elle invite à considérer les supports ou vecteurs, les contenus et les acteurs de la culture et des médias en lien avec l'ensemble des pouvoirs (politiques, économiques, spirituels, etc.). Elle propose de réfléchir aux permanences et aux transformations de la culture et de la vie publique au prisme des échanges culturels de part et d'autre de l'Atlantique en posant la question de la domination américaine, réelle ou imaginée, dans le cadre de la mise en place de la mondialisation.

Le cadre chronologique correspond au second XX^e siècle. La période s'ouvre avec la défaite de l'Allemagne nazie et, avec l'arrivée des Américains, la diffusion de la culture américaine en Europe occidentale à partir du milieu des années 1940. Au début de cette séquence, les États-Unis et leurs alliés ont libéré une partie de l'Europe occidentale avec non seulement le désir de voir se mettre en place des institutions démocratiques mais aussi d'orienter les cultures occidentales, les pratiques politiques, les opinions publiques et les institutions qui en sont les traductions dans un sens interdisant le retour de régimes autoritaires (en particulier en République fédérale d'Allemagne). En libérant l'Europe, les soldats américains exportent la culture des États-Unis : ils popularisent le jazz, les jeans, le Coca-Cola, les sports américains, comme autant de produits ou de pratiques symbolisant la jeunesse et l'*American way of life*. C'est aussi, dans toute l'Europe, une période de redémarrage et d'effervescence de la vie culturelle, de bouillonnement artistique, de mise en place de politiques publiques visant à démocratiser la culture (décentralisation théâtrale en France, Arts Council en Grande-Bretagne) et de médiatisation des sports. C'est enfin le début de la guerre froide, suivi rapidement de la coupure en deux du continent européen. Les pays situés à l'est du rideau de fer ne font pas partie du sujet mais on devra connaître avec précision la trame événementielle et les étapes de la guerre froide, afin de comprendre leur impact sur la vie culturelle. On devra prendre en compte certaines influences croisées (le phénomène Soljenitsyne dans l'émergence d'une pensée anti-totalitaire en Europe occidentale, par exemple). Le concept « d'Occident » se renforce par opposition au monde soviétique : si l'histoire de chacun des pays du « bloc de l'Est » n'entre pas dans le sujet, la perception et la réception de leurs expressions culturelles « à l'Ouest » en font pleinement partie. Le *terminus ad quem* se situe au tout début des années 1990, moment où s'achève la guerre froide (chute du mur de Berlin en 1989 et dislocation de l'URSS en 1991) et où Internet s'ouvre au grand public. Au-delà de cette période, le cadre idéologique et politique qui formait l'arrière-plan des rapports culturels entre les États-Unis et l'Europe se transforme.

Le cadre géographique du sujet comprend les États-Unis et l'Europe occidentale, principalement la France, la République fédérale d'Allemagne (le cas particulier de Berlin inclus), l'Italie et le Royaume-Uni. On pourra y ajouter d'autres pays européens (pays scandinaves, pays du Benelux, Espagne, République d'Irlande,



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Suisse) dans la mesure où ils appartiennent à l'espace culturel occidental et entretiennent des liens avec les cinq pays cités dans la perspective de la question. La Suisse, par exemple, abrite des institutions culturelles majeures d'envergure européenne, voire mondiale qui doivent être prises en compte. De façon générale, les candidats devront savoir articuler plusieurs échelles (du local à l'international) et saisir les phénomènes de circulation entre les espaces politiques autant que ceux ancrés dans chacun d'entre eux.

La question permet d'aborder plusieurs dimensions de la culture, considérées sous forme de couples antinomiques, qui permettent d'identifier des dynamiques multiples entre culture populaire, culture savante, culture de masse, culture médiatique et politiques culturelles. Les cultures populaires traditionnelles (ouvrière, paysanne, religieuse...) évoluent sous la pression de la culture de masse et notamment de la culture médiatique ; celle-ci suscite les critiques des tenants de la culture classique qui y voient un appauvrissement irrémédiable. La pop culture, les contre-cultures, les sub-cultures minoritaires, en lien avec les mouvements de contestation politique du « système » dans les années 1960-1970, se fraient un chemin vers la légitimité culturelle en renouvelant les arts plastiques et la musique, dans les formes comme dans les thèmes.

Dans le domaine des arts (littérature, théâtre, musique, cinéma, arts plastiques, photographie, architecture, bande dessinée) la période est marquée, en ses débuts, par la vitalité de nouveaux mouvements de création. Le prestige de la *Beat Generation* est grand en Europe, même si les esthétiques du Nouveau Roman et, au cinéma, de la Nouvelle Vague traversent, une fois n'est pas coutume, l'Atlantique d'est en ouest. *Jazz, rock, punk, pop, world music*, chanson à texte et chanson engagée, festivals de musique ont fait l'objet de nombreux travaux. Sous l'influence du structuralisme et du post-modernisme, la pensée esthétique se renouvelle profondément. Il en va de même pour les différentes écoles et les grandes figures des arts plastiques, comme pour la rivalité entre Paris et New York quant à la domination sur les arts, troublée par la montée en puissance de la République fédérale d'Allemagne (première Documenta à Kassel en 1955) et, dans une moindre mesure, du Royaume-Uni.

Les rapports entre l'histoire culturelle et les évolutions économiques de la période sont également à souligner : enjeux et dispositifs des politiques publiques de l'après-guerre visant une démocratisation de la culture, effets de la crise des années 1970-1980 sur ces politiques, sur la définition des formes de culture légitime et les politiques de patrimonialisation. Les structures du marché de l'art et l'économie des médias font partie intégrante du sujet.

La presse et, plus généralement, les médias et les industries culturelles (édition, industrie musicale, cinéma, radio, télévision, jeux vidéo), seront étudiés dans leur organisation, leur évolution, leur rapport aux institutions démocratiques et aux instances de régulation, leurs liens avec les diverses formes d'organisation politique, mais également à travers leur influence sur l'évolution sociale et culturelle dans son ensemble. La réflexion critique sur les médias fera nécessairement partie de la bibliographie, de même que les travaux sur la publicité, la communication politique et les sondages d'opinion.

Concours externe du Capes et Cafep - Capes



Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Il en va de même de l'histoire intellectuelle et des intellectuels. Il s'agira d'étudier non seulement les grandes figures et les courants de pensée qui dominent l'époque considérée, mais aussi la montée en puissance des professions intellectuelles, la massification de l'enseignement secondaire, puis supérieur, le dynamisme des sciences sociales et humaines. L'influence de ces phénomènes sur l'évolution du débat politique ou sur des événements transnationaux tels que les mouvements de contestation de 1968 est au cœur du sujet. En revanche, l'histoire des sciences et des techniques ou l'histoire de l'éducation ne seront mobilisées qu'en fonction de ce qui précède..

On s'attachera à considérer les évolutions globales des sociétés occidentales et leurs rapports au politique à l'aune des transformations culturelles, médiatiques et politiques. L'hypothèse d'une « crise de civilisation » diagnostiquée par beaucoup d'intellectuels tout au long de la période doit être interrogée. L'évolution des mœurs, le renouvellement des formes esthétiques, la valorisation de l'écrivain et de l'artiste engagés – dans le cadre par exemple des décolonisations –, les revendications des minorités multiplient les occasions de conflit autour des valeurs dominantes. Le jeu entre censure et transgression, la contestation des pouvoirs et les échappées utopiques caractérisent tous les pays de l'aire occidentale dont les systèmes de contrôle culturel seront étudiés. Les Églises participent également au débat sur les grandes valeurs des pays occidentaux, et sont, à ce titre, des acteurs de la culture et de la dynamique politique, aux États-Unis comme en Europe occidentale, mais l'histoire religieuse en tant que telle n'est pas incluse dans le sujet. Les politiques culturelles publiques mises en place dans les pays occidentaux, tout particulièrement en Europe, au lendemain de la guerre, seront étudiées dans la diversité des modèles nationaux d'organisation, des moyens mobilisés, des missions assignées aux divers organismes qui en sont chargés. Les interactions entre ces politiques culturelles et la vie culturelle dans son ensemble mais aussi entre les pouvoirs publics (au niveau national, régional et local) et les acteurs privés (associations, mouvements d'éducation populaire, fondations philanthropiques, etc.) ont fait l'objet de nombreux travaux depuis une trentaine d'années dans la plupart des pays considérés. La dimension mémorielle et symbolique de ces politiques culturelles ne sera pas oubliée.

Ces politiques ont aussi été mobilisées dans les rapports qu'entretiennent les États entre eux. La diplomatie culturelle et ce qui sera nommé, à partir des années 1990, le *softpower* doivent donc être pris en considération, de l'utilisation du jazz et de l'expressionnisme abstrait par les États-Unis au moment de la guerre froide jusqu'à la contestation de la domination culturelle américaine au cours des années 1980. Les enceintes du débat culturel et médiatique international (Unesco, Conseil de l'Europe, conférences internationales) font donc partie du sujet.

Les sources permettant d'étudier l'histoire culturelle des pays occidentaux dans la deuxième moitié du XX^e siècle sont pléthoriques : rapports officiels et littérature « grise » des pouvoirs publics et des organisations internationales, œuvres produites par les artistes et intellectuels dans tous les domaines d'expression,



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

articles et dessins de presse, émissions de télévision et de radio, entre autres documents possibles, seront mobilisés ; ils devront être étudiés dans une perspective historique.

Réfléchir sur l'histoire culturelle, médiatique et politique de l'Europe occidentale et des États-Unis de 1945 à 1991 permettra aux futurs enseignants d'approfondir leur connaissance de ce passé récent, toujours à l'œuvre dans notre actualité. Au-delà de la conjoncture particulière liée au cinquantième anniversaire de Mai 68, c'est l'histoire des mutations des représentations occidentales au cours du second XX^e siècle que cette question invite à relire à la lumière de nombreux travaux récents. Elle pourra nourrir utilement des enseignements sur les implications et manifestations culturelles de la guerre froide, sur la place de l'Europe et des États-Unis dans le monde ou sur les évolutions de la société française depuis la Seconde Guerre mondiale et, plus largement, servira à mettre en œuvre une documentation contemporaine riche et essentielle dans l'enseignement de l'histoire.



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Géographie

Les espaces ruraux en France. (Question nouvelle).

Une question peu traitée dans les concours et souvent méconnue des candidats.

Quelques années après « la France en villes », la nouvelle question de géographie de la France aborde des thématiques et un type d'espace nouveau : le rural. Même si la séparation rural / urbain est discutée et si « la France en villes » traitait de hiérarchie urbaine, de petites villes et de bourgs en milieu rural, de processus de rurbanisation et de périurbanisation, la ruralité caractérise un type d'espace à part entière. De même, « la France des marges » s'intéressait déjà à ces espaces ruraux, mais ne s'y limitait pas, loin s'en faut. Avec l'objectif de diversifier les angles d'attaque des candidats sur la géographie de la France, les jurys des concours leur proposent d'élargir leur regard sur le rural par le biais de cette question. En effet, depuis la question « crises et mutations des agricultures et des espaces ruraux dans le monde » (1997-1998), et dans une moindre mesure « Nourrir les hommes » (2009-2011), les concours de l'enseignement ne se sont pas intéressés au rural, alors même que nombre de géographes questionnaient la ruralité, son caractère largement hybride et multifonctionnel en France (entre autres).

Les travaux des ruralistes français, des spécialistes de l'aménagement ou des acteurs des politiques de protection peuvent nourrir de manière abondante la réflexion des candidats sur cette question. Elle offre aussi la possibilité de modifier nombre de représentations de ces derniers, qui ont parfois de l'espace rural français une vision bucolique et idéalisée ou, *a contrario*, misérabiliste. Or, les espaces ruraux français d'aujourd'hui ne sauraient être ramenés devant les élèves à une vision des années 1980.

Un renouvellement scientifique et épistémologique de l'approche du rural

En effet, depuis les années 1980 et « la France du vide » puis « la crise rurale » dépeintes par Roger Béteille, les travaux du sociologue Bernard Kayser sur la « renaissance rurale » et ceux de Jean-Paul Charvet sur l'agriculture ont contribué à renouveler un champ scientifique en partie délaissé par les géographes. Les analyses sur la reconfiguration du rural conduites depuis une dizaine d'années par Françoise Plet ou Laurent Rieutort soulignent notamment ce renouvellement disciplinaire. Des thèses récentes (par exemple, celle de Pierre Pistre) ont montré le dynamisme de ces espaces, loin des clichés et des formules rapides sur le « tous urbains ». Car si les modes de vie en France se sont clairement urbanisés, si l'extension des aires urbaines est flagrante (85 % de la population française y réside), le rural ne peut être ramené à quantité négligeable et à une annexe productive ou résidentielle (selon la catégorisation de l'économiste Laurent Davezies) de la ville. C'est donc aussi à l'aune de leur capacité à interroger les interactions fines qui se produisent entre l'urbain et le rural que les candidats seront évalués. Les espaces périurbains, comme forme d'entre-deux ou de « tiers espace » (selon l'expression de Martin Vanier), constituent des espaces aux limites de la question que les candidats devront questionner.



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

La distance critique des candidats est attendue également sur les seuils entre ces deux catégories spatiales que sont l'urbain et le rural, allant au-delà des statistiques officielles. La question permettra d'interroger les critères de définition des espaces ruraux dans le contexte national. Si l'espace à dominante rurale de l'INSEE représente 70 % de la superficie totale et les deux tiers des communes de la France métropolitaine, le rural ne compte que 14 à 20 millions d'habitants en fonction des contours retenus.

Le rural au cœur des débats d'aménagement

En outre, cette nouvelle question permettra d'aborder les enjeux d'**aménagement** et de durabilité, traités par exemple par l'ancienne DATAR, devenue CGET, dans le cadre de l'exercice de prospective *Territoires 2040* (au sein de plusieurs des groupes d'experts, par exemple le *groupe 7 : Les espaces de faible densité, des territoires multifonctionnels entre dépendance et attractivité*). Plus récemment, les trois comités interministériels sur la ruralité (Laon, Vesoul, Privas, 2015-2016), regroupés derrière le slogan « *Nos ruralités, une chance pour la France* », ont montré que la puissance publique n'avait pas totalement mis de côté son engagement dans les espaces ruraux, qui a fait les heures de gloire de l'aménagement du territoire, jusqu'à la création des *Zones de Revitalisation Rurale* (1995) et la loi sur le *Développement des Territoires Ruraux* (2005). Les aides sont plus rares, l'engagement de l'État est plus limité, mais les mesures en faveur des maisons de services au public, des maisons de santé pluriprofessionnelles ou encore la lutte contre le désert numérique par le biais du programme « zones blanches » sont autant d'illustrations de l'action publique visant à l'amélioration des conditions de vie des habitants. Les *fonds européens structurels et d'investissement* -FESI- (*Fonds européen de développement régional* -FEDER-, *Fonds social européen* -FSE- et *Fonds européen agricole pour le développement rural* -FEADER- avec son axe de soutien aux projets pilotes en zone rurale intitulé *Leader*) et les orientations à l'échelle communautaire soulignent d'ailleurs que ces préoccupations ne se limitent pas au périmètre de l'hexagone.

Les actions menées aux échelons régionaux et locaux en faveur du développement économique et de la mise en valeur des diverses formes de patrimoines offrent également matière à questionner les stratégies actuelles.

Ces enjeux d'aménagement sont d'autant plus prégnants que, démographiquement largement minoritaires, les espaces ruraux sont dominants par leur étendue, posant la question des usages et des pratiques dont ils sont l'objet par la société française. La multiplication des **tensions et conflits d'aménagement et d'environnement**, popularisés par l'acronyme ZAD - Zone à Défendre - (Notre-Dame-des-Landes, *Center Parcs* de Roybon, projet d'enfouissement de déchets nucléaires du plateau de Bure, etc.), souligne à quel point cet attachement à la ruralité et les questionnements sur sa finalité sont sous-jacents actuellement.

Les candidats auront à cœur d'accorder une place toute particulière dans leur préparation aux **territoires d'outre-mer** : derrière des valeurs moyennes (25 % de leurs habitants et 98 % de leur superficie sont



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

ruraux ; DATAR, 2012), les gradients et les formes de ruralité sont très divers et très contrastés et une analyse fine de cette pluralité devra être conduite.

Les **fonctions productives**, qu'il s'agisse des permanences et des mutations de l'agriculture et de l'industrie ou de l'émergence de nouvelles formes d'activité dans le contexte de la mondialisation, sont également à prendre en compte. La place occupée par l'**activité touristique** dans nombre d'espaces ruraux (prépondérance des résidences secondaires, part de l'emploi, saisonnalité de l'économie) constitue aussi un changement majeur, qui ne saurait masquer une **renaissance démographique** quasi-généralisée, en raison du plus faible coût du foncier ou de leurs aménités environnementales, allant jusqu'à la gentrification rurale (travaux de Frédéric Richard) ou à l'inverse à une certaine paupérisation (travaux d'Emmanuelle Bonerandi), le coût de la vie étant perçu comme moins élevé en leur sein par certains néo-arrivants. Il est donc également attendu des candidats une approche de **géographie sociale**. Les logiques de patrimonialisation et de protection à l'œuvre dans les espaces ruraux français soulèvent aussi la question d'un équilibre entre conservation et développement économique qui interpelle les décideurs et les citoyens dans leurs actions quotidiennes. La dimension **culturelle** de la ruralité ne doit pas non plus être laissée de côté, avec les formes d'attachement aux lieux et aux territoires et le recours au registre de l'identité, qu'il s'agisse des terroirs, notamment vinicoles, de la patrimonialisation, voire d'une certaine forme d'instrumentalisation touristique.

Un contenu touchant à des questions d'actualité

Si l'année 2017 a été riche en débats de société qui ont largement concerné le **secteur agricole** (les conditions d'élevage et de transport des animaux domestiques, leur abattage ; l'utilisation de produits phytosanitaires dans l'agriculture et leur tentative d'interdiction à l'échelon européen, restée vaine), les espaces ruraux sont tout autant au centre des initiatives sur la **transition énergétique**, de la place de l'éolien à l'utilisation de la biomasse, en allant jusqu'aux parcs photovoltaïques. Dans les Territoires à Énergie Positive (TEPOS) ou par les initiatives citoyennes (25 centrales photovoltaïques villageoises à ce jour), les acteurs des espaces ruraux sont aussi forces de propositions et de changements.

Autre question largement évoquée dernièrement, la désertification médicale (qui ne touche certes pas que les espaces ruraux) est aussi un enjeu du quotidien et mobilise de la part des candidats une vraie réflexion en **géographie de la santé**, en matière d'inégalités de l'accès aux soins, de différentiels dans le suivi médical, des fermetures de maternité aux écarts de l'espérance de vie à la naissance. Ce type de débat concerne également la **géographie scolaire**, avec la fermeture des écoles/des classes, mais également les évolutions et formes de soutien de l'école rurale (les regroupements pédagogiques intercommunaux, les réseaux d'établissements, les conventions ruralité). Implicitement, la justice spatiale et le maintien des services aux publics, mais aussi du tissu commercial qui irrigue le rural français, sont au cœur de la question. C'est donc à l'équité des citoyens face aux services et aux moyens mis à leur disposition que devront réfléchir les futurs enseignants.

Concours externe du Capes et Cafep - Capes



Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Aux échelons national et local, les orientations vers la **densification** voulues par les documents d'urbanisme ou de planification (PLU, PLUi, SCOT), visant à lutter contre l'étalement urbain (mitage, consommation d'espaces agricoles ou dits « naturels », surcoût pour la collectivité en terme d'équipement en réseaux) éclairent une nouvelle approche du rural qui ne soit plus simple réceptacle et cadre de vie, mais aussi espace de travail pour l'agriculture et espace de mobilité rationnelle dans des logiques pendulaires.

Enfin, la France rurale est maillée par un **cadre institutionnel mouvant** et en forte recomposition : l'essor de l'intercommunalité, la clarification des compétences voulue par la loi portant *Nouvelle Organisation Territoriale de la République* (NOTRE, acte III de la réforme territoriale, août 2015), la loi du 16 mars 2015 « relative à l'amélioration du régime de la commune nouvelle, pour des communes fortes et vivantes » a permis des évolutions sans précédent du maillage local (1 090 communes regroupées en 317 communes nouvelles en 2015, 870 communes regroupées en 200 communes nouvelles en 2016) constituent des exemples récents, parmi d'autres, de ces évolutions significatives.

Une place non négligeable dans les programmes du secondaire

La question des espaces ruraux est bien présente dans les programmes du secondaire, ce qui suppose que les futurs enseignants soient au courant des réalités du monde rural de manière générale pour les programmes de 6^e (habiter les espaces de faible densité), 5^e (des ressources limitées, à gérer et à renouveler), 4^e et 2^{de} (gérer les ressources terrestres), mais aussi de manière plus spécifique lorsque la France est au cœur des programmes : en 3^e (les espaces de faible densité et leurs atouts) et en 1^{ère}, notamment.

C'est donc à une étude multiscalair de monde rural, de sa forte diversité, de ses dynamiques, de ses représentations et de son articulation avec le reste de l'espace national, européen voire mondial, que la question invite, en s'appuyant sur les évolutions de la recherche afin de faire ressortir les permanences et les mutations des espaces ruraux. C'est dans cette logique que les candidats pourront offrir une lecture scientifique, étayée et nuancée des espaces ruraux.



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

L'Afrique : du Sahel et du Sahara à la Méditerranée

Valoriser une approche décrochée des territoires

La question de géographie des territoires mise au concours du CAPES externe d'Histoire-Géographie et de l'agrégation externe de géographie à partir de la session 2018 est consacrée aux environnements, aux sociétés et aux territoires du Sahel et du Sahara jusqu'à la Méditerranée. Les programmes des concours de l'enseignement ont déjà mis à l'honneur le continent africain, dans son ensemble lors des sessions 2004 et 2005, mais aussi de manière plus partielle et comparée en 1996 et 1997 (étude croisée entre l'Afrique septentrionale et l'Asie occidentale). En portant sur les espaces sahariens, sahéliens et méditerranéens du continent africain, l'originalité de la nouvelle question tient au fait qu'elle amène les candidats à s'extraire des limites étatiques, pour la plupart héritées de la période coloniale, ainsi que des séparations régionales restrictives ou contestées. L'approche sera donc plus systémique pour appréhender l'ensemble des espaces relevant de la zone bioclimatique et de l'aire culturelle que constituent le désert du Sahara, sa bordure sahélienne et les territoires méditerranéens. Pour autant, les multiples nuances locales ou régionales portant sur la définition exacte du climat saharien, sahélien ou méditerranéen (au sens où les climatologues et géographes tropicalistes l'ont défini) ne sont pas à traiter dans le détail. La formulation et la délimitation du sujet invitent plutôt à une approche décrochée de cette partie du continent africain, en vue de l'appréhender au-delà des représentations et des découpages habituels dissociant Maghreb, Afrique du Nord, Afrique occidentale, etc. Le traitement de la question ne peut donc se résoudre à une monographie État par État, mais suggère au contraire une approche par grands ensembles bioclimatiques, culturels, sociaux, économiques et politiques. Il s'agira d'en analyser les limites et d'en questionner la territorialité, en termes de continuités, de discontinuités ou d'interfaces, et ce à toutes les échelles d'espaces et de temps. On prendra soin aussi d'interroger les approches de ces milieux physiques et humains par la tradition savante, notamment la géographie coloniale, et l'apport de recherches plus contemporaines et critiques. La prise en compte de ces savoirs scientifiques est importante non seulement parce qu'ils ont contribué à construire un certain nombre de représentations associées à cette partie du continent africain mais aussi parce qu'ils ont permis d'articuler des projets politiques, des systèmes de domination et des situations territoriales qui continuent de peser sur la compréhension de la géographie de ces territoires.

Cette étude transversale est plus à même de donner la mesure des logiques d'intégration et de fragmentation qui sont actuellement à l'œuvre dans la région. La cohésion de ces territoires s'observe notamment dans les flux, commerciaux ou migratoires, qui associent depuis longtemps le Sahel à la Méditerranée et qui ont fait du Sahara un espace d'échange au rayonnement continental voire mondial. L'importance des mobilités et des réseaux de toutes sortes (liés au transport, au commerce mais aussi, et de plus en plus, au terrorisme) qui structurent et restructurent en permanence cette région est donc primordiale. Ces territoires du passage, d'un « entre-deux » longtemps polarisé à ses extrémités par les ports méditerranéens et par les royaumes du golfe de Guinée et des Grands Lacs, sont en outre aujourd'hui



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

comme hier marqués par des problématiques communes. On envisagera à cet égard les conséquences des colonisations, en termes notamment de déracinement des populations, d'ethnisation des sociétés, d'effacement des cultures indigènes, de bouleversements des frontières et des économies locales. On pensera aussi à l'eau, qui représente un enjeu déterminant en termes de sécheresse, d'accès à la ressource ou encore de santé publique. On songera enfin aux déséquilibres et aux rééquilibrages régionaux que le développement et l'émergence différenciés produisent, aux mobilités ou aux immobilités qui en découlent, et donc aux nouvelles dynamiques qui recomposent la région dans un contexte de mondialisation. Les perturbations géopolitiques récentes (induites par les guerres soudanaises, par les transformations nées des « printemps arabes » ou par l'activité de réseaux terroristes), l'essor urbain et les mutations socio-spatiales associées ou bien encore la croissance de la population qui pose notamment des questions environnementales et sanitaires, font en effet des espaces du Sahara et du Sahel jusqu'à la Méditerranée un ensemble de territoires marqués par de profondes mutations. L'analyse systémique caractéristique de la pensée géographique, associant données environnementales, sociales et territoriales, est donc à mobiliser par les candidats aux concours d'enseignement pour saisir toutes les problématiques auxquelles est confrontée cette région.

Axes d'étude

La question nécessite d'envisager clairement les critères d'unité et de différenciation des territoires du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, à différentes échelles, pour en saisir les recompositions actuelles. Dans cette perspective, un certain nombre de thèmes (non-exhaustifs) pourront être envisagés.

L'approche environnementale doit permettre aux candidats de saisir les mécanismes bioclimatiques dans leurs grandes lignes, afin de comprendre les problèmes liés à la sécheresse et au processus de désertification. La transition fluctuante dans le temps et dans l'espace entre le désert et les milieux arides adjacents devra ainsi être travaillée. Les limites et contraintes bioclimatiques sont d'autant plus cruciales à prendre en compte qu'elles contribuent à façonner les différents types de paysages qui caractérisent le Sahara et ses espaces environnants, sahéliens et méditerranéens, et qu'elles permettent de mieux appréhender le rôle essentiel de la ressource en eau dans la région, particulièrement dans un contexte de changement climatique global. L'étude de la répartition de la ressource devra donc être prolongée par une analyse des usages de l'eau (par exemple en ce qui concerne les pratiques agricoles ou l'alimentation) et par un examen de son accessibilité en fonction des espaces considérés (notamment entre les espaces urbains et ruraux, ainsi qu'au sein des centres urbains). Le rôle structurant des grands fleuves (Nil, Niger) n'est pas non plus à ignorer. Enfin, la transmission des maladies infectieuses et de certaines parasitoses tropicales peut être abordée en lien, par exemple, avec l'augmentation de population.

Sur le plan économique et social, les dynamiques de développement et d'émergence qui façonnent les territoires du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, dans un contexte de mondialisation seront à considérer avec attention. On insistera notamment sur les disparités socio-économiques qui marquent, à



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

différentes échelles, l'ensemble des espaces de la région au programme. Les facteurs explicatifs de ces disparités, telles que l'inégale répartition des ressources minières, fossiles ou bien encore touristiques, seront à envisager. De même, la géographie des trafics (de sel, d'armes, de drogues mais aussi d'enfants, de femmes et d'hommes) qui exploitent en les reconfigurant les routes commerciales millénaires et détruisent ainsi les cadres socio-spatiaux de la région seront à appréhender pour comprendre l'organisation des territoires contemporains.

En termes de circulations et de déplacements des populations, on s'intéressera plus particulièrement aux mobilités qui sont propres au fonctionnement socio-spatial de la région étudiée, qu'il s'agisse des migrations vers la Méditerranée ou des migrations plus ou moins permanentes vers les villes. Dans cette perspective, on étudiera les effets de ces mobilités sur les populations, en particulier celles en situation de fragilité, que ce soit en matière d'insécurité ou d'exposition à la violence. Si les réseaux migratoires actuels méritent d'être détaillés, on n'oubliera pas les permanences de mobilités plus anciennes, associées à des pratiques et à des cultures itinérantes fondamentales à cette région que sont le nomadisme et le semi-nomadisme. Ces phénomènes permettront en outre d'interroger les relations entre les espaces ruraux, qui sont encore importants d'un point de vue spatial, économique et symbolique, et les espaces urbains. La pertinence de cette terminologie dans ces espaces pourra d'ailleurs être discutée. De même, le rôle et la pertinence des frontières contemporaines, à la fois barrières et interfaces, qui cristallisent les mobilités et les trafics de diverses natures sont à questionner.

Sur le plan culturel, la grande diversité ethnique, linguistique et religieuse est importante à saisir si l'on veut comprendre la complexité des enjeux sociaux et politiques qui structurent ces territoires que ce soit sur le plan interne ou externe. Cette diversité culturelle peut en effet tout aussi bien être une source de tensions entre les divers groupes qui habitent cette région (notamment du fait d'appropriations potentiellement conflictuelles des territoires), qu'une richesse qui génère des hybridations inédites (d'un point de vue architectural, culinaire, artistique, etc.) et favorise ainsi un rayonnement régional voire mondial de cette zone. Le nombre de sites patrimoniaux, d'espaces touristiques et de lieux de pèlerinages que comprennent les territoires du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, est d'ailleurs révélateur de l'intérêt que suscite depuis longtemps cette région et mérite d'être étudié en tant que tel.

Sur le plan politique et géopolitique, les jeux d'influence passés et présents des grandes puissances mondiales (européennes, américaines, asiatiques) qui s'exercent sur cette région seront à analyser en détail. Ainsi les héritages coloniaux, la permanence et la recomposition des partenariats commerciaux et militaires ou bien encore l'accroissement des investissements étrangers, notamment chinois, dans la région sont autant de facteurs à prendre en compte dans la compréhension des rapports de force à l'œuvre. De même, les déséquilibres plus récents qui affectent cette zone seront à envisager. On s'intéressera en particulier aux territoires en guerre (Soudan, Darfour, Mali). Les réseaux terroristes (AQMI notamment), qui se propagent du Sahel et du Sahara, jusqu'aux rives africaines de la Méditerranée, en réactivant les axes de communication et d'échange hérités du Maghreb jusqu'au Niger et en plongeant des populations et des



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

territoires entiers dans la violence, seront aussi à aborder. On fera enfin une place spécifique au rôle des villes dans les conflits et les tensions qui se sont produits lors des révolutions arabes (Tunis, Le Caire), de crises politiques ou bien encore d'attentats (Bamako, Ouagadougou).

Enfin, une connaissance fine des héritages historiques sera utile pour bien comprendre de quelle façon un espace auparavant structuré autour des échanges sahariens a été morcelé par des logiques d'appropriation coloniale dont les frontières actuelles sont instables et parfois contestées. Cela permettra, du reste, d'amorcer quelques réflexions épistémologiques sur la place singulière de cette partie du continent africain dans la géographie française et sur la capacité des géographes d'aujourd'hui à les soumettre à leur critique. La diversité des récits d'explorateurs et de leurs objectifs (Caillié à Tombouctou, Park ou Burton aux sources du Nil, Monod au Sahara) peuvent donner matière à réflexion, en particulier en ce qui concerne les représentations qu'avaient les Européens des environnements et des sociétés africaines en vue de leur domination. La question des environnements, des sociétés et des territoires du Sahel et du Sahara à la Méditerranée est donc particulièrement propice à la formation des futur(e)s enseignant(e)s du secondaire, non seulement parce qu'elle leur demande de convoquer tous les champs de la géographie contemporaine pour la traiter, mais aussi parce qu'elle leur permettra de nourrir une réflexion critique sur la production des savoirs. Elle trouve également de nombreux échos avec les programmes du secondaire qu'auront à mettre en œuvre les lauréats, qu'il s'agisse de la question des ressources et des inégalités, des enjeux associés à l'urbanisation, de l'étude des mobilités ou de la définition du développement, sans oublier l'étude de cas en classe de Terminale consacrée au Sahara.



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

Les espaces du tourisme et des loisirs

Le tourisme est un phénomène économique, social, politique et spatial dont l'ampleur est de plus en plus considérable. Le milliard de touristes internationaux a été dépassé en 2012, selon l'Organisation mondiale du tourisme, auxquels s'ajoutent plusieurs milliards de touristes domestiques. Depuis les années 1990, les apports théoriques et empiriques de la géographie et d'autres disciplines des sciences sociales (histoire, sociologie, anthropologie, etc.) sur cette question ont été abondants et ont largement renouvelé l'objet. Cette fertilité scientifique nourrit les programmes de l'enseignement scolaire. Proposer aux futurs enseignants de s'interroger sur les spatialités des pratiques touristiques et récréatives permet ainsi de les confronter à un objet d'étude et d'enseignement majeur tout autant qu'aux renouvellements épistémologiques de la discipline.

Le tourisme s'entend comme un agencement complexe de pratiques mobiles : planification du séjour, déplacement pour accéder au lieu d'hébergement, déplacements internes au temps du séjour... Il entretient une relation de dépendance réciproque avec les transports, par le mouvement physique nécessaire qu'il implique, et il questionne la signification de la mobilité, successivement présentée comme une aventure, un ennui, une éducation et enfin une liberté. La notion même de « destination » est à questionner non comme une évidence, mais comme un construit par le fait de la pratique ; elle se trouve prise dans une tension entre un lieu ou une aire définis *a priori* et son actualisation par la somme des expériences acquises le temps du séjour.

L'élargissement de la question aux loisirs permet, d'abord, d'interroger la limite avec le tourisme, de moins en moins nette compte tenu du fractionnement des séjours touristiques, de l'accroissement des mobilités de courte durée ou encore de l'infusion des pratiques touristiques dans la vie quotidienne. Il conduit à s'intéresser à la « civilisation du loisir » qui caractérise nos sociétés. La métropolisation tend à brouiller la limite entre espaces touristiques et espaces de loisirs à travers la relation au quotidien et au hors-quotidien. Elle interroge plus largement les espaces des pratiques, pour beaucoup toujours plus démocratisées. Pour autant, cette démocratisation génère de nouvelles formes de distance qui s'expriment par l'espace. Les équipements sportifs, culturels ou ludiques qui transforment en profondeur les espaces urbains, périurbains et ruraux sont devenus des enjeux forts d'aménagement local. Mais les modalités de la pratique de certaines activités, comme le golf par exemple, peuvent recomposer des mises à distance relevant de la production d'entre-soi. La cohabitation des usages et des pratiques est ainsi un enjeu majeur de la gestion des espaces publics. Les plages en sont de beaux exemples : là s'organisent la cohabitation et des rencontres entre pratiquants de loisirs et touristes généralement venus de plus loin. Tout cela pose la question du rapport à l'autre et/ou à l'ailleurs.

Le tourisme et les loisirs reposent sur une forme de maîtrise de la mobilité et des processus d'aménagement. Les spatialités de ces pratiques interrogent de ce fait les rythmes sociaux. La question conduit ainsi à une prise en compte des temporalités en géographie – notamment la saisonnalité – ne serait-



Concours externe du Capes et Cafep - Capes

Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

ce qu'à travers la mise en question de la notion d'« événement ». Cela s'entend jusque dans les choix d'aménagement : la multifonctionnalité devient une donnée fondamentale, jusque dans la réalisation de parcs à thème ou encore d'installations olympiques. Le tourisme et les loisirs peuvent alors être appréhendés sous des angles géographiques très différents : approches économiques, sociales, critiques, etc. Il est donc nécessaire de faire dialoguer des géographies plurielles et diverses autour de cet objet. Les approches traditionnelles de la géographie économique, de la géographie du développement, de l'aménagement et de l'environnement ont été menées selon une perspective « d'en haut », largement consacrée aux retombées ou aux impacts du tourisme et des loisirs, avec une dimension de quantification importante. Les approches plus récentes de la géographie culturelle et de la géographie sociale se sont davantage intéressées aux touristes comme acteurs, marqués par une intentionnalité aussi bien qu'une diversité de profils et de projets, en relation avec des représentations et perceptions de l'espace multiples. Cette question permet ainsi d'acter et de faire fructifier l'investissement récent de la géographie française à l'égard de l'individu, y compris dans ses dimensions de corps et de genre ou de nouvelles technologies. La question de l'habiter a ici toute sa place, dans la mesure où les loisirs et le tourisme permettent aux individus de se construire une expérience de l'espace et de la confrontation à l'ailleurs. Cette question touche à celle des résidents secondaires et, pour certains, à la multirésidentialité (Britanniques en Europe du sud, Français au Maroc, etc.) ou encore à de nouveaux modes de pratiques et de consommation touristiques, « équitables » ou « éthiques ». D'où l'intérêt d'une perspective de géographie politique, avec les choix des acteurs étatiques et locaux, ou l'impact des conflits et des menaces géopolitiques en termes de risques pour les activités de tourisme et de loisirs. Il conviendra de ce fait de considérer toutes les formes de matérialités sur lesquelles reposent cet ensemble de pratiques individuelles et collectives. Certaines pratiques de loisirs (sports de nature, promenade, cueillette, chasse et pêche, etc.) obligent désormais à repenser les modalités de partage des espaces ruraux et « naturels », entre multifonctionnalité et conflits d'usage potentiels.

On insistera sur la dimension territoriale de la question avec la kyrielle de lieux créés ou transformés par le tourisme (sites, enclaves et stations touristiques, villes ou villages « touristifiés », régions touristiques...). L'analyse des grands espaces touristiques mondiaux, tels les littoraux méditerranéens, les métropoles de niveau mondial ou les îles tropicales, fait partie intégrante de la question. Il en va de même de la diffusion des loisirs et du tourisme à l'échelle planétaire depuis leur création, mobilisant ainsi une démarche géohistorique. On pourra constater l'importance du rôle du tourisme dans la diffusion de certains sports et la relation étroite entretenue entre certains lieux touristiques et de grandes compétitions très médiatisées qui en font leur promotion. Les trajectoires de diffusion des pratiques permettront d'interroger les éventuelles expressions de l'affirmation de modèles dominants, eux-mêmes critiqués, et la façon dont ces modèles se diffusent ou se transforment à l'échelle du monde par la production de l'espace.

Les dynamiques de construction des territoires en lien avec les pratiques et équipements de tourisme et de loisirs, ainsi que leur participation aux divers processus de la globalisation (tant économiques que culturels et autres), s'organisent à toutes les échelles. L'échelle nationale conserve son intérêt dans la mesure où la

Concours externe du Capes et Cafep - Capes



Section histoire et géographie

Programme de la session 2019

compétition mondiale des destinations – pour attirer les touristes internationaux, les grands événements et équipements de loisirs – mobilise les acteurs étatiques. Une partie de l'offre touristique est d'ailleurs très liée aux différents aspects des patrimoines nationaux (culinaire, architectural, historique, etc.). Les hauts lieux du tourisme et des loisirs apparaissent aussi fréquemment comme dépassant l'opposition entre lieu global et lieu local par la diversité des origines géographiques des personnes qui s'y retrouvent. La question de la fabrique des lieux est évidemment centrale. La concurrence en termes d'attractivité touristique conduit les territoires à construire leur singularité, à s'inventer. La relation tourisme-patrimoine-patrimonialisation est en cela importante, au même titre que les stratégies de communication, de même que l'émergence de nouveaux objets de consommation ou de fréquentation touristique (tourismes industriel, mémoriel, etc.). Toutefois, si tous les lieux du monde sont susceptibles d'être concernés par des pratiques de tourisme ou de loisirs, tous ne le sont pas effectivement. Il conviendra donc de considérer le processus de mise en tourisme comme sélectif et d'interroger les ressorts de cette sélection.

Par ses rapports à l'actualité, à la demande sociale et aux tendances du monde contemporain, il s'agit d'une question susceptible d'intéresser des étudiants d'histoire et de géographie qui se destinent aux métiers de l'enseignement. La thématique « tourisme et loisirs » permet de prolonger la mise en lien des questions de concours et des programmes du secondaire. La question proposée permet d'interroger de façon géographique les enjeux d'aménagement dans divers environnements (littoral, montagnard, rural, urbain). Au-delà de la contribution évidente à la réflexion sur l'enseignement de l'habiter tout au long du collège, le tourisme est un point essentiel pour traiter en seconde la question des « littoraux, espaces convoités » ; il en va de même en classe de première quant aux approches des territoires du quotidien ou des dynamiques des espaces productifs ; enfin, en terminale, le tourisme est l'un des phénomènes illustrant les dynamiques de la mondialisation.

La question « tourisme et loisirs » offre ainsi l'opportunité d'allier sensibilisation aux renouvellements contemporains de la recherche en géographie, apport de la production scientifique à l'enseignement et préparation à l'exercice du métier.