



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES externe

Section : Histoire - Géographie

Session 2014 renouvelée

Rapport de jury présenté par :

Vincent Duclert
président du jury

Sommaire

p. 3. Avant-propos

p. 4. Première partie. Les résultats du CAPES et du CAFEP-CAPES externe renouvelé pour la session 2014 et l'organisation du concours

p. 16. Deuxième partie. Présentation du CAPES et du CAFEP-CAPES externe renouvelé d'histoire-géographie

p. 27. Troisième partie. Vers la session 2015

p. 34. Quatrième partie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2014 du CAPES et du CAFEP-CAPES. Corrigés des épreuves

p. 74. Annexes

Avant-propos

Ce rapport du jury du CAPES externe rénové histoire-géographie, pour sa première session en 2014, a pour finalité de présenter le concours et les épreuves définis par l'arrêté du 19 avril 2013¹, afin d'aider au mieux les candidats qui souhaitent s'engager par cette voie dans le métier de professeur d'histoire et de géographie. Il s'adresse aussi aux candidats qui ont passé le concours à cette session 2014 afin qu'ils puissent comprendre leurs résultats et se préparer efficacement, comme leurs camarades, à la session 2015².

Ce rapport propose une feuille de route pluriannuelle pour le concours rénové. Les rapports à venir reprendront la structure de celui-ci et les aspects généraux présentés dans la deuxième partie. Ceux-ci resteront inchangés. Le caractère précis et exhaustif du rapport entend garantir une bonne compréhension du concours par tous ceux qui s'y destinent et aider les étudiants et les préparateurs dans l'organisation de leur travail. La clarté et la stabilité du CAPES externe rénové d'histoire-géographie se veulent des atouts dans l'affermissement des vocations, la confiance dans l'avenir du métier de professeur et la réussite aux épreuves.

Ce rapport restitue l'engagement de tout un jury, écrit comme oral. Il est coordonné par le président et par les vice-présidents. Mais le jury dans sa totalité a été impliqué dans sa conception et son écriture, grâce au travail mené entre chaque jury et son vice-président, et par les remontées d'avis des examinateurs qui en sont membres. Ceux-ci ont été sollicités durant la correction des écrits et à leur terme, et durant les épreuves d'admission comme à la fin du concours, et ont fourni de précieuses analyses. Nous les en remercions vivement.

Ce rapport est public. Il ne peut pas faire l'objet d'une exploitation à des fins commerciales. Tout emprunt au texte doit être soigneusement identifié par des guillemets, et strictement référencé par sa source initiale sur eduscol. Ce rapport est également disponible en ligne sur le site du *Portail National Histoire-Géographie*.

Le jury invite les candidats et leurs formateurs à prendre attentivement connaissance de ce rapport, premier pour le CAPES rénové, disponible sur le *Portail National Histoire-Géographie*. Ce document pose les bases d'une préparation efficace d'un concours exigeant mais accessible aux étudiants qui s'y destinent avec sérieux et rigueur.

Candidats et préparateurs peuvent trouver dans ce nouveau site tout au long de l'année un ensemble de ressources et de liens très utiles pour préparer et passer les concours, en particulier le CAPES externe d'histoire-géographie. Vous pourrez en être directement et simplement informés en consultant régulièrement le Portail National afin de disposer d'une information officielle, claire et fiable.

Le **Portail National Histoire-Géographie** est ouvert à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

1

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

² Le jury ne répond pas aux demandes individuelles d'explication des résultats et renvoie au rapport annuel : pour cette raison, celui-ci est très étoffé, notamment dans sa quatrième partie qui présente les corrigés des épreuves de la session 2014.

Première partie. Les résultats du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové pour la session 2014 et l'organisation du concours

Les résultats de la session 2014

La première session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové s'est achevée le 8 juillet 2014 à Châlons-en-Champagne avec la délibération du jury d'admission. Le président a proclamé les résultats publiés, dans la journée, sur le site Publinet.

6189 candidats se sont inscrits au CAPES 2014 rénové, 3859 ont participé aux deux épreuves de l'écrit, et 1375 ont été déclarés admissibles à l'issue de la délibération du jury le 19 mai 2014 au lycée Louis-le-Grand à Paris. La moyenne du dernier admissible était à 8/20, ce qui détermine la barre d'admissibilité. Le nombre d'admissibles a été calculé sur la base du nombre de postes alloués.

Les résultats des épreuves d'admission (oral) ont permis de pourvoir tous les postes mis au concours, soit 635 pour le CAPES, ce qui a placé la barre d'admission à 9,42/20 (moyenne du dernier admis). Le jury a décidé que les barres du CAPES et du CAFEP-CAPES ne pouvaient être dissociées. Compte tenu de la moyenne inférieure pour ce second concours, tous les postes du CAFEP-CAPES n'ont pu être pourvus (79 sur 110). Le jury espère l'année prochaine une meilleure réussite pour les candidats du CAFEP-CAPES, comparable à celle du CAPES.

Pour ce concours du CAPES, la réussite est au rendez-vous, à la fois à l'écrit et à l'oral. La barre d'admission à 9,42 constitue un résultat très honorable pour une première session de concours rénové. Celle-ci témoigne de la réussite des candidats à des épreuves nouvelles, qu'ils ont pu solidement appréhender sur la base de l'arrêté du 19 avril 2013 et des notes de commentaires du directoire les définissant. Les préparateurs et les étudiants ont compris la nouvelle évolution professionnalisante du concours dans laquelle le directoire s'est particulièrement engagé et sur laquelle nous allons revenir.

Compte tenu du niveau élevé de la barre d'admission indiquant l'existence d'un vivier important de candidats, il a été possible au jury de proposer au Ministère une liste complémentaire. Au vu de ce double résultat (liste principale pourvue et ouverture d'une liste complémentaire), le Ministère a décidé de déclarer reçus tous les candidats de la liste complémentaire placés au-dessus de 7,75, soit 252 candidats supplémentaires, transformant *de facto* la liste complémentaire en liste principale. Cette décision est une reconnaissance pour le travail conduit, tant par les candidats et les préparateurs que par les membres du jury à l'écrit comme à l'oral. Et cette

reconnaissance a un impact indéniable pour nos disciplines et la place qu'elles représentent dans le système scolaire et universitaire, dans la société et dans la République.

Ainsi la session 2014 du CAPES et du CAFEP-CAPES a-t-elle mise en lumière, comme cela a été le cas les années précédentes, le nombre important d'étudiants d'histoire et de géographie prêts à s'investir dans des études exigeantes, à s'insérer dans les nouveaux dispositifs de formation des enseignants, et à rejoindre les métiers de l'éducation.

Il s'agit maintenant pour le jury de soutenir la formation et l'extension de ce vivier en encourageant de nouvelles vocations d'étudiantes et d'étudiants vers le métier de professeur d'histoire et de géographie, dans un contexte d'engagement politique manifesté par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (publiée au JO le 9 juillet 2013). Le nombre élevé de postes mis au concours devrait être maintenu pour les prochaines années. L'effort d'explicitation des nouvelles épreuves à travers ce rapport doit encourager les étudiants à se préparer efficacement aux épreuves et à en tirer un bénéfice intellectuel substantiel.

Une mise en perspective des résultats

Ces résultats portant sur la première session du CAPES rénové doivent être appréciés en regard de la situation particulière de l'année présente. Deux concours du CAPES histoire-géographie se sont en effet déroulés au même moment, mobilisant des jurys nombreux et les services de l'Etat pour leur organisation. Le CAPES 2014 exceptionnel, dont les oraux³ se déroulaient simultanément au 2014 rénové proposait 750 postes (au CAPES) et 90 (au CAFEP-CAPES). Pour des raisons qui seront détaillées dans le rapport du jury du 2014 exceptionnel, tous les postes de ce concours n'ont pas été pourvus (postes attribués : 547 au CAPES et 68 au CAFEP-CAPES).

Compte tenu en revanche de la forte moyenne au CAPES 2014 rénové, le Ministère a répondu à la demande de son jury de proposer une liste complémentaire pour ce concours comme indiqué plus haut – laquelle a été acceptée.

C'est donc au total un nombre de 1434 postes effectivement attribués cette session 2014 au CAPES (liste principale du CAPES 2014 exceptionnel et liste principale du CAPES 2014 rénové plus liste complémentaire du CAPES 2014 rénové). Au CAFEP-CAPES, le nombre total de postes attribués est de 147.

De ce résultat cumulé, il faut soustraire les candidats reçus aux deux concours et les démissions (qui font suite à l'obtention d'une agrégation). On peut constater à travers ce nombre total de postes ouverts au concours puis attribués à l'issue du concours l'effort très significatif de l'Etat en faveur de l'enseignement secondaire et le recrutement des professeurs. Poursuivie, cette politique ne pourra qu'accompagner le retour des vocations vers le métier de professeurs d'histoire, de géographie et d'éducation civique.

³ Les écrits du CAPES 2014 exceptionnel ont eu lieu les 17 et 18 juin 2013.

Cette dynamique observée en faveur du CAPES se confirme au vu de la comparaison avec les années précédentes même si la situation, on le constate avec l'existence cette année de deux concours, n'est pas strictement comparable.

Les postes ouverts cumulés sur les deux concours 2014 exceptionnel et 2014 rénové se montent à 1385 pour le CAPES et 200 pour le CAFEP-CAPES, soit un total cumulé de 1585 postes. Cela signifie qu'avec la liste complémentaire acceptée pour le CAPES 2014 rénové, presque tous les postes proposés ont été attribués.

Même si la situation de cette année est particulière, on doit se souvenir qu'en 2013, 815 postes étaient à pourvoir contre 690 en 2012, 657 en 2011 et 792 en 2010, dont 715 postes au CAPES et 100 au CAFEP-CAPES. Le nombre de postes au concours avait connu des baisses encore plus significatives en passant de 1 040 en 2005 à 730 en 2006 et 2007 avant de se stabiliser à 604 en 2008 et 609 en 2009. Concernant le CAFEP-CAPES, le nombre de contrats était passé de 115 en 2006 à 140 en 2007, 142 en 2008 pour tomber à 75 en 2009 avant de remonter très sensiblement en 2010. Cette période de forte réduction est aujourd'hui achevée.

Les prévisions pour la session 2015 confirment ce niveau désormais élevé de postes mis au concours du CAPES. Nous ne pouvons donc qu'encourager les candidats à travailler et à se présenter aux concours de l'enseignement secondaire dans les années qui viennent.

Le nombre de candidats au concours atteste de cette attractivité du CAPES histoire-géographie. Le CAPES 2014 rénové a attiré 6 189 candidats, contre 4 676 candidats en 2013, 4 479 candidats en 2012 et 4 486 en 2011. Avec le CAPES 2014 exceptionnel, ce sont 2 104 candidats qui ont été appelés à l'oral. C'est bien la preuve que ce concours du CAPES et du CAFEP-CAPES demeure la principale voie d'accès pour l'enseignement secondaire en histoire et en géographie, très loin devant les agrégations externes. En retour, il constitue aussi l'un des principaux débouchés professionnels des étudiants formés en histoire et, dans une moindre mesure, en géographie⁴.

On doit constater pour s'en féliciter que la lente et régulière érosion des inscrits est non seulement clairement stoppée⁵ mais qu'aujourd'hui la courbe est inversée. Cela est dû au patient travail des jurys et des directoires depuis plusieurs années, au rôle des formateurs dans les universités (et désormais dans les ESPE), et à la priorité donnée aujourd'hui, dans le cadre de la politique nationale d'éducation, au recrutement des professeurs, à leur formation et à au réinvestissement du métier dans la pédagogie et le savoir.

⁴ Rappelons pour mémoire que les débouchés professionnels en géographie sont plus diversifiés qu'en histoire, pour laquelle les concours de recrutement demeurent la voie principale d'accès à une profession.

⁵ Le nombre d'inscrits était en effet tombé de 7 855 en 2007 à 4 479 en 2012, soit un recul de - 3 376 inscrits et - 43 %.

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

Sous la responsabilité du président du concours, les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites) et les épreuves d'admission (épreuves orales) ont mobilisé un jury composé de 222 examinateurs et examinatrices (133 pour l'écrit, 89 pour l'oral).

L'organisation du concours est assumée par un directoire formé du président (Vincent Duclert, inspecteur général de l'éducation nationale, enseignant-chercheur à l'École des hautes études en sciences sociales), des vice-présidents (Sylvie Letniowska-Swiat, maître de conférences de géographie à l'université d'Artois, Pascal Brioist, professeur d'histoire moderne à l'université de Tours, et Marc Deleplace, maître de conférences en histoire contemporaine à l'université de Paris IV⁶), et des secrétaires généraux (Xavier Desbrosse, Jean-Marc Vaillant et Bertrand Vergé, professeurs agrégés, rejoints depuis juillet 2014 par un nouveau secrétaire général, Christophe Lucas).

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

Écrit Épreuve 1. Géographie

ALIXANT, Laurence, professeur au lycée d'hôtellerie et de tourisme, Guyancourt
ANDREU, Aurélien, professeur au lycée François Villon, Beaugency
BABINET, Raphaël, professeur en CPGE, Lycée Gambetta Carnot, Arras
BALLESTA, Olivier, MCF, Université de Bordeaux 3
BARNIAUDY, Clément, PRAG, Université Paul Valéry Montpellier 3
BOULARD, Cédric, professeur au collège Henri Barbusse, Alfortville,
BOUTET, Pascale, professeur au lycée Victor Louis, Talence
BOUVIER, Frédéric, PRAG, ESPE de Paris (Université Paris IV – Sorbonne)
BOYRIES, Pascal, IA-IPR, Académie de Grenoble
CABOCHE, Patrick, IA-IPR, Académie de Lille
CAHU, Etienne, professeur au collège Denis Diderot, Le Petit Quevilly
CALBÉRAC, Yann, MCF, Université de Reims
CASTAN, Charlotte, professeur en CPGE, lycée Jules Guesde, Montpellier
CATTANEO PINEDA, Rodrigo, professeur au collège Les Bartavelles, Marseille
CATTARUZZA, Amaël, MCF, Ecoles de Saint Cyr Coëtquidan
CHABROL, Marie, ATER, Université d'Amiens
COUDRIER, Laurent, professeur au lycée Guy Mollet, Arras
DIDIER-FÈVRE, Catherine, professeur au lycée Janot, Sens
DOUAY, Nicolas, MCF, Université Paris Diderot
DOUMERC, Vincent, professeur au lycée Berthelot, Toulouse
DUMAS, Sophie, professeur au lycée Berthelot, Saint-Maur

⁶ Après 8 années comme vice-président du concours, Marc Deleplace a assuré cette année sa 9^e et dernière année. Ce jury et ceux des années précédentes tiennent à le remercier vivement pour le très important travail qu'il a réalisé, notamment dans la conception et la mise en œuvre de l'épreuve orale dite « sur dossier » devenue dans le CAPES rénové l'épreuve orale 2 d' « Analyse de situation professionnelle ». Il sera remplacé à cette fonction par Jérôme Bocquet, maître de conférences en histoire à l'université d'Orléans (ESPE Centre Val de Loire).

ELDIN, Bruno, IA-IPR, Académie de Grenoble
 ESPINOSA, Carole, professeur au lycée Jean Moulin, Pezenas
 FOURNIER, Lise, PRAG, Institut d'Urbanisme de Paris – Université Paris Est Créteil
 GABRIEL, Kattalin, MCF, Université de Paris Est Créteil
 GALOCHET, Marc, MCF, Université d'Artois
 GANGNEUX, Thomas, professeur en CPGE, Lycée Descartes, Tours
 GENEVOIS, Sylvain, MCF, Université de Cergy-Pontoise
 GOUSSOT, Michel, professeur au lycée Janot, Sens
 GUYONNET, Sarah, professeur au lycée Georges Brassens, Courcouronnes
 HANNEQUIN, Frédérique, IA-IPR, Académie de Lyon
 HOCHEDÉZ, Camille, MCF, Université de Poitiers
 ISHKINAZI, Gabriel, PRAG, Université de Provence
 LALOYAUX, Sonia, professeur au collège René Cassin, Lilliers
 LAPLANTE, Benjamin, 2, professeur en CPGE, lycée Sainte Marie, Lyon
 LE GOFF, Erwann, ATER, Université de Rennes 2
 LEGAL, Philippe, professeur au lycée Jean Macé, Vitry-sur-Seine
 LEININGER-FRÉZAL, Caroline, MCF, Université Paris-Diderot
 MOINEAU, Damien, PRAG, Université d'Orléans
 MONNET, Aude, professeur au lycée Marceau, Chartres
 MONOT, Alexandra, PRAG, Université de Strasbourg
 MONTEIL, Grégory, professeur en CPGE, Lycée Masséna, Nice
 NEVIÈRE, Christian, professeur au lycée de la Versoie, Thonon les Bains
 OURSIN, Catherine, professeur au lycée Guillaume Apollinaire, Thiais
 PERON-PHILIPPE, Nathalie, professeur en CPGE, Lycée Kérichen, Brest, PRAG à l'ESPE de Rennes
 PETIT-BERGHÉM, Yves, MCF, Université de Caen
 PLOUCHARTE, Louisa, MCF, Université de Rennes 2
 PONS, Evelyne, professeur à la Cité scolaire Internationale, Lyon
 RIALLAND-JUIN, Cécile, MCF, Université d'Angers
 RIVAULT, Loïc, PRAG, Université de Rennes 2
 ROCHEL, Xavier, MCF, Université de Nancy 2
 ROUGET, Nicolas, MCF, Université de Valenciennes
 SAINT-ÉTIENNE, Laurence, professeur au lycée Xavier Mallet, Le Teil
 SARRAUTE, Eric, PRAG, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3
 SIERRA, Philippe, professeur au lycée Raymond Naves, Toulouse
 SIMON-LORIÈRE, Hélène, ATER, Université Paris-Sorbonne
 STEVENOOT, Aline, PRAG, Université de Lille 3 Charles de Gaulle
 SURGET, Damien, PRAG, Université de Bretagne Sud
 TESSIER, François, professeur au lycée Edouard Vaillant, Vierzon
 THOMASSON, Leslie, professeur au lycée Albert Sorel, Honfleur
 TIERCE, Mickaël, professeur au collège Evariste Galois, Meyzieu
 TISSUT-FROMAGEOT, Audrey, professeur en CPGE, Lycée Mme de Staël, Montluçon
 TOUITOU, Amandine, professeur au lycée Denis Diderot, Marseille
 TROUBOUL, Catherine, professeur au lycée Clemenceau, Nantes
 VRAC, Michel, MCF, ESPE de Franche-Comté
 WEISSBERG, Gabriel, MCF, ESPE de Midi-Pyrénées
 WOLFF, Denis, professeur au collège Jules Romains, Paris

Ecrit Epreuve 2. Histoire

ARCHAMBAULT, Fabien, MCF, Université de Limoges
BERLAND, Florence, PRAG, Université de Cergy-Pontoise
BERTIN, Eric, professeur au lycée Montesquieu, Le Mans
BOULAT, Régis, professeur à l'UTBM de Belfort
BOURDON, Étienne, MCF, Université de Grenoble I
BOUYSSOU, Gerbert, ATER, Université de Tours
BRIEUX, Fages, professeur au lycée Montaigne, Bordeaux
BRILLOIT, Jean-Christophe, professeur au lycée Cornouaille, Quimper
CARLES, Aurélie, professeur au lycée, Grenoble
CHALLET, Vincent, MCF, Université Paul Valéry Montpellier 3
CHAUDRON, Éric, PRAG, ESPE de Nice
CHOUAL, Mohamed, professeur au lycée Albert Camus, Firminy
CLAVE, Sarah, professeur au lycée Jean-Bernard, Salon-de-Provence
CLAVE, Yannick, PRAG, Université de Nîmes
CONESA, Marc, MCF, Université Paul Valéry Montpellier 3
CONSIL, Jean Michel, professeur en CPGE, Université d'Evry-Val d'Essonne
DANA, Madalina, MCF, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne
DAUSSE, Marie-Pierre, MCF, Université Paris Diderot
DAUTRESME, Valérie, IA-IPR, Académie de Versailles
DE COCK, Laurence, professeur au lycée Joliot-Curie, Nanterre
DELACROIX, Christian, PRAG, Université de Marne-la-Vallée
DELMAS, Olivier, IA-IPR, Académie de Créteil
DERUELLE, Benjamin, MCF, Université de Lille III
DESCAMPS, Bruno, IA-IPR, Académie de Caen
DESVIGNES, Dominique, PRAG, ESPE Nord-Pas-de-Calais
EBERSOLD, Julien, professeur au lycée Marcel Rudloff, Strasbourg
GARCIA, Patrick, MCF, Université de Cergy-Pontoise
GELLARD, Mathieu, professeur au lycée Emilie de Breteuil, Montigny-le-Bretonneux
GUEDET, Alexandra, professeur au lycée international, Saint-Germain-en-Laye
GUERRE, Stéphane, professeur au collège Delaune, Bobigny
HAZIZA, Typhaine, MCF, Université de Caen
KONDRATIEVA, Tamara, PU, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis
LAMBERT, David, professeur en lycée Diderot, Narbonne
LAURENT, Anne, professeur au lycée Jules Guesde, Montpellier
LECOUTRE, Matthieu, professeur au lycée Edouard Herriot, Lyon
LEVASSEUR Olivier, professeur au collège de Landry, Rennes
LEYDET, Jean-Louis, IA-IPR, Académie d'Aix-Marseille
LIPPOLD, Christian, IA-IPR, Académie de Rennes
LOISEAU, Jérôme, MCF, Université de Besançon
MAFFRE, Stéphanie, professeur au lycée Antoine Bourdelle, Montauban
MAZEAU, Guillaume, MCF Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
MERCIER, Benjamin, professeur au lycée Léonard de Vinci, Versailles
MIOT, Catherine, professeur au lycée Marc Chagall/ESPE de Reims
MUSSARD, Christine, MCF, ESPE d'Aix-Marseille
PASQUIER, Anne Françoise, IA-IPR, Académie de Versailles
PERRET, Sylvie, professeur au lycée Marie Reynoard, Villard Bonnot

PERRIER, Amélie, MCF, Université d'Orléans
PICHON, Muriel, professeur au lycée Rive Gauche, Toulouse
PINSON Gérard, ESPE de Caen
PORHEL, Vincent, MCF, ESPE de Lyon
RAIGNIER, Claudie, professeur au lycée Michelis, Amiens
RICHARDSON, David, lycée Marcel Pagnol, Athis-Mons
ROGER, Valérie, professeur au lycée Michelis, Amiens
ROUBINEAU, Jean-Manuel, MCF, Université de Rennes 2
RUFIN SOLAS, Alienor, MCF, Université de Rouen
SAMPSONIS, Florence, professeur au lycée Clemenceau, Villemonble
SENDRAL, Julien, professeur à l'ESE de Strasbourg
SIMAGHUE, Nicolas, professeur au lycée européen Montebello, Lille
SPINA, Olivier, MCF, Université de Lyon
SUBIRADE, Patricia, PRAG, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne
TAVERDET, Marc, professeur au lycée Edmond Perrier, Tulle
TELLENNE, Cédric, professeur CPGE, établissement Sainte-Geneviève, Versailles
THOREAU-GIRAULT, Eric, professeur au lycée André Boulloche, Livry-Gargan
TORRES, Frédéric, professeur au lycée Balzac, Paris
TOULAJIAN, Sophie, professeur au lycée Pierre Mendès France, Savigny
VANDOO LAEGHE, Ludovic, professeur au lycée Robespierre, Arras

Pour les épreuves d'admission, les examinateurs ont été :

Epreuve oral 1, Histoire

BERLAND, Florence, PRAG, Université de Cergy-Pontoise
BOUYSSOU, Gerbert, ATER, Université de Tours
CONSIL, Jean Michel, professeur en CPGE, Université d'Evry Val d'Essonne
DANA, Madalina, MCF, Université de Paris 1
DAUSSE, Marie-Pierre, MCF, Université Paris Diderot
DELMAS, Olivier, IA-IPR, Académie de Créteil
DERUELLE, Benjamin, MCF, Université de Lille III
GARAN, Frédéric, professeur à l'ESPE de La Réunion
GUERRE, Stéphane, professeur au collège Delaune, Bobigny
HAZIZA, Typhaine, MCF, Université de Caen
KLEIN, Jean-François, MCF, Université de Nantes
LECOUTRE, Matthieu, professeur au lycée Edouard Herriot, Lyon
LOISEAU Jérôme, MCF, Université de Besançon
PASQUIER, Anne Françoise, IA-IPR, Académie de Versailles
PERRIER, Amélie, MCF, Université d'Orléans
ROGER, Valérie, professeur au lycée Michelis, Amiens
ROUBINEAU, Jean-Manuel, MCF, Université de Rennes 2
RUFIN SOLAS, Alienor, MCF, Université de Rouen
SMAGHUE, Nicolas, professeur au lycée européen Montebello, Lille
SPINA, Olivier, MCF, Université de Lyon
TELLENNE Cédric, professeur CPGE, établissement Sainte-Geneviève, Versailles
TOULADJIAN, Sophie, professeur au lycée Pierre Mendès France, Savigny

Epreuve orale 1. Géographie

BALLESTA, Olivier, MCF, Université de Bordeaux 3
BARNIAUDY, Clément, PRAG, Université Paul Valéry Montpellier 3
CABOCHE, Patrick, IA-IPR, Académie de Lille
CATTANEA PINEDA, Rodrigo, professeur au collège Les Bartavelles, Marseille
CATTARUZZA, Amaël, MCF, Ecoles de Saint Cyr Coëtquidan
CHABROL, Marie, ATER, Université d'Amiens
DUMAS, Sophie, professeur au lycée Berthelot, Saint-Maur
GABRIEL, Kattalin, MCF, Université de Paris Est Créteil
ISHKINAZI, Gabriel, PRAG, Université de Provence
LEGAL, Philippe, professeur au lycée Jean Macé, Vitry-sur-Seine
MONNET, Aude, professeur au lycée Marceau, Chartres
MONOT, Alexandra, PRAG, Université de Strasbourg
MONTEIL, Grégory, professeur en CPGE, lycée Masséna, Nice
NEVIERE, Christian, professeur au lycée de la Versoie, Thonon-les-Bains
PETIT-BERGHM, Yves, MCF, Université de Caen
PLOUCHART, Louisa, MCF, Université de Rennes 2
PONS, Evelyne, professeur à la Cité scolaire Internationale, Lyon
RIALLAND-JUIN, Cécile, MCF, Université Angers
RIVAULT, Loïc, PRAG, Université de Rennes 2
SARRAUTE, Eric, PRAG, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3
SIERRA, Philippe, professeur au lycée Raymond Naves, Toulouse
TISSUT-FROMAGEOT, Audrey, professeur en CPGE, Lycée Mme de Staël, Montluçon
TOUITOU, Amandine, professeur au lycée Denis Diderot, Marseille

Epreuve orale 2. Géographie

ANDREU, Aurélien, professeur au lycée François Villon, Beaugency
BOYRIES, Pascal, IA-IPR, Académie de Grenoble
PIERDET, Céline, MCF, Université de Technologie de Compiègne
CASTAN, Charlotte, professeur en CPGE, lycée Jules Guesde, Montpellier
DIDIER-FÈVRE, Catherine, professeur au lycée Janot, Sens
DOUAY, Nicolas, MCF, Université Paris Diderot
ELDIN, Bruno, IA-IPR, Académie de Grenoble
GENEVOIS, Sylvain, MCF, Université de Cergy-Pontoise
GOUSSOT, Michel, professeur au lycée Janot, Sens
GUYONNET, Sarah, professeur au lycée Georges Brassens, Courcouronnes
HANNEQUIN, Frédérique, IA-IPR, Académie de Lyon
HOCHEDÉZ, Camille, MCF, Université de Poitiers
LEININGER-FRÉZAL, Caroline, MCF, Université Paris-Diderot
MOINEAU, Damien, PRAG, Université d'Orléans
PERON-PHILIPPE, Nathalie, professeur en CPGE, Lycée Kérichen, Brest, PRAG à l'ESPE de Rennes
RANÉLY VERGÉ-DÉPRÉ, Colette, MCF, ESPE de Martinique
ROUGET, Nicolas, MCF, Université de Valenciennes
SAINT-ÉTIENNE, Laurence, professeur au lycée Xavier Mallet, Le Teil
SIMON-LORIÈRE, Hélène, ATER, Université Paris-Sorbonne

THOMASSON, Leslie, professeur au lycée Albert Sorel, Honfleur
WEISSBERG, Gabriel, MCF, ESPE de Midi-Pyrénées
WOLFF, Denis, professeur au collège Jules Romains, Paris

Epreuve orale 2. Histoire

BOURDON, Étienne, MCF, Université de Grenoble I
CHALLET, Vincent, MCF, Université Paul Valéry Montpellier 3
CHAUDRON, Éric, PRAG, ESPE de Nice
CHOUAL, Mohamed, professeur au lycée Albert Camus, Firminy
CLAVE, Yannick, PRAG, Université de Nîmes
CONESA, Marc, MCF, Université Paul Valéry Montpellier 3
DE COCK, Laurence, professeur au lycée Joliot Curie, Nanterre
DELACROIX, Christian, PRAG, Université de Marne-la-Vallée
DESCAMPS, Bruno, IA-IPR, Académie de Caen
DESVIGNES, Dominique, PRAG, ESPE Nord-Pas-de-Calais
GARCIA, Patrick, MCF, Université de Cergy-Pontoise
GAY, Christian, PRAG, ESPE de Lyon
KONDRATIEVA, Tamara, PU, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis
LEYDET, Jean-Louis, IA-IPR, Académie d'Aix-Marseille
LIPPOLD, Christian, IA-IPR, Académie de Rennes
MAFFRE, Stéphanie, professeur au lycée Antoine Bourdelle, Montauban
MAZEAU, Guillaume, MCF Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
MIOT, Catherine, professeur au lycée Marc Chagall/ESPE de Reims
PERRET, Sylvie, professeur au lycée Marie Reynoard, Villard Bonnot
PICHON, Muriel, professeur au lycée Rive Gauche, Toulouse
PORHEL, Vincent, MCF, ESPE de Lyon
SUBIRADE, Patricia, PRAG, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Venant de toute la France métropolitaine et d'outre-mer, et exerçant différentes fonctions (professeurs des universités et maîtres de conférences, professeurs en classe préparatoire, professeurs du second degré, avec une représentation des collègues en poste dans les établissements privés sous contrat, inspecteurs académiques - inspecteurs pédagogiques régionaux), ce jury est particulièrement représentatif de la diversité de nos disciplines. Pour autant, les membres du jury partagent les mêmes convictions sur ce que doivent être les qualités scientifiques, intellectuelles, pédagogiques et personnelles d'un futur professeur d'histoire, de géographie et d'éducation civique : ils attachent du prix au niveau scientifique des candidats et s'efforcent de juger leurs futures qualités de pédagogues, leur force de conviction, leur potentiel d'adaptation, leur capacité à assumer leurs responsabilités en matière d'éducation civique – comme y invitent les nouvelles épreuves tant à l'écrit qu'à l'oral. Celles-ci, en redéfinissant les objectifs scientifiques et pédagogiques du recrutement des futurs professeurs, ont permis d'en démontrer l'étroite solidarité : le jury a fait sienne cette philosophie de l'enseignement dans sa phase de formation initiale.

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 les accueillant avec toute la bienveillance possible et en les

jugeant sur les bases les plus claires, dans la fidélité aux recommandations émises par l'arrêté ministériel du 19 avril 2013 complété par les notes de commentaires du directoire pour l'année 2013-2014. Le jury a veillé à l'harmonisation de la notation à mesure de l'avancée des phases d'examen écrit et oral.

Dans le contexte exigeant de la réforme des concours et de cette année particulière avec l'organisation des épreuves d'admission de deux concours (2014 exceptionnel et 2014 rénové), le jury a su faire preuve d'un bel esprit de responsabilité et d'engagement. Nous tenons publiquement à lui rendre hommage et à lui exprimer toute notre reconnaissance pour la qualité et l'ampleur du travail accompli.

Une organisation éprouvée et vigilante, mobilisant de nombreux acteurs

L'achèvement de la première session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové histoire-géographie (par convention désormais : « CAPES 2014 ») démontre aussi bien l'importance des concours nationaux de recrutement des professeurs que leur faisabilité pratique dès lors qu'une organisation éprouvée est mise à leur service. La solidité de cette organisation a été vérifiée, à la fois lors de la phase d'admissibilité à Paris que durant celle d'admission à Châlons-en-Champagne.

Les opérations relatives à la phase d'admissibilité et les délibérations du jury se sont déroulées en avril et mai au lycée Louis-le-Grand où le concours y a été chaleureusement accueilli. Le directoire tient à remercier vivement Monsieur le proviseur Michel Bouchaud, Madame le proviseur adjoint Anne Martin, Madame l'intendant Anne Montillon, Monsieur le gestionnaire des salles de l'établissement, ainsi que les agents de la loge de la rue Saint-Jacques toujours prompts à nous aider.

La phase d'admission s'est déroulée, pour la quinzième année, à Châlons-en-Champagne. Son organisation déjà complexe en temps normal a été fortement alourdie puisque s'est déroulée simultanément, entre le 14 juin et le 8 juillet, la phase d'admission du concours du CAPES 2014 exceptionnel (présidé par Monsieur Laurent Carroué, inspecteur général de l'Éducation nationale). Le défi relevé des deux concours atteste de la qualité de l'organisation perfectionnée d'année en année par les secrétaires généraux (communs aux deux concours) et dont hérite le président du jury 2014. Ce dernier souhaite ici souligner le grand professionnalisme du secrétariat général, pièce maîtresse d'un des grands concours nationaux de la fonction publique.

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

Pour leur part, la géographie de l'épreuve 1 et la totalité de l'épreuve 2 se déroulent au lycée Oehmichen. Cet établissement est situé dans la proche périphérie de la ville centre, et il est d'un accès très aisé, le long des axes Léon-Bourgeois et Général-Sarrail. Son proviseur, Monsieur Thierry Treibel, ainsi que Mesdames les proviseurs adjoints et Monsieur l'intendant apportent au concours d'excellentes conditions de fonctionnement alors même que celui-ci alourdit le quotidien de l'établissement, particulièrement en période d'examens du second degré. Les agents d'accueil et de nettoyage contribuent aussi à assurer la qualité du quotidien, indispensable à la bonne marche de cette phase capitale du CAPES. Toujours à Châlons-en-Champagne, le lycée public Talon et le lycée sous contrat Frédéric Ozanam ont mis à disposition du concours leurs capacités d'hébergement en internat, ce qui a grandement aidé de nombreux membres du jury, appariteurs et également candidats. Nous tenons à remercier leurs équipes de direction pour leurs efforts constants à répondre aux demandes.

A Châlons-en-Champagne se mobilisent de la même manière la municipalité et la communauté d'agglomération représentées par le maire Monsieur Benoist Apparu et le président Monsieur Bruno Bourg-Broc, agissant pour le bon accueil des candidats, des visiteurs qui assistent aux oraux (lesquels sont publics avec une présence maximale autorisée selon les configurations des salles) et des membres du jury. L'Office du tourisme propose une 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 de Paris, convient bien à un concours comme le CAPES externe d'histoire-géographie.

A la base de cette organisation des épreuves d'admission se situe le secrétariat général formé des secrétaires généraux et des chefs de bureau, Mesdames Edith Clément et Janny Simard. Le secrétariat général détermine la bonne marche du concours sous l'autorité de son président. Les tâches et les responsabilités sont très nombreuses : celles-ci mobilisent le secrétariat général durant toute l'année. La préparation des phases d'admissibilité et d'admission requiert beaucoup d'investissement tandis que la campagne des oraux implique une disponibilité permanente durant plus d'un mois à Châlons-en-Champagne et un travail constant d'organisation. Des équipes d'étudiants vacataires bien formés occupent les fonctions variées d'appariteurs. Elles permettent elles aussi que le concours soit solidement fondé sur des procédures éprouvées, perfectionnées d'années en années, définies par une grande exigence qui n'exclut pas la bienveillance. La qualité reconnue des « appariteurs » détermine une large part du bon fonctionnement du concours.

Pour ces phases d'admission à Châlons-en-Champagne, Monsieur le recteur de l'académie de Reims et les services rectoraux ont été très efficaces pour soutenir, particulièrement cette année, les deux concours et leur apporter les nombreux moyens lui permettant de fonctionner. Le directoire est particulièrement reconnaissant à l'Académie et à ses agents (notamment Monsieur Cyrille Bourgery, chef de division des examens et concours) pour l'aide centrale ainsi apportée. Monsieur Philippe Cabourdin a souhaité se rendre sur les sites du CAPES à Châlons le 2 juillet 2014 et observer *in situ* le fonctionnement du concours. Des membres du jury et le directoire ont pu ainsi exposer au Recteur de l'académie et aux personnes qui l'accompagnaient (Madame la directrice de cabinet, Monsieur le délégué académique à la pédagogie, Madame Marie-Claire Ruiz, IA-IPR d'histoire-géographie et également secrétaire générale de

l'agrégation interne d'histoire et de géographie dont les oraux se déroulent également à Châlons-en-Champagne) la problématique de la « professionnalisation dans les épreuves du CAPES ».

La réussite organisationnelle du concours est permise en premier lieu par les moyens humains et matériels du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, au sein de la Direction générale des ressources humaines (DGRH), avec au premier chef les précieux responsables de sa sous-direction du recrutement et en son sein : Messieurs Jean-François Pierre, sous-directeur, Damien Darfeuille, chef de bureau, Maurice Nouama, gestionnaire RH, Madame Marie-Thérèse Pourchasse (qui prend une retraite méritée mais qui laisse un grand vide tant ses compétences étaient reconnues et unanimement appréciées), Madame Christine Hays, secrétaire de la sous-direction, Monsieur Pascal Lassery pour les moyens informatiques. Monsieur Philippe Santana, adjoint au directeur général, qui pilote les concours, fait preuve de la plus grande disponibilité à l'égard des présidents de concours. Il a, avec le doyen général de l'Inspection générale, réuni ces derniers le 26 mars 2014, en vue d'un échange constructif sur les pratiques des différents concours et l'application de l'arrêté du 19 avril 2013.

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

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

Deuxième partie. Présentation du CAPES et du CAFEP-CAPES externe rénové d'histoire-géographie

Un concours bivalent histoire et géographie

Depuis la réforme introduite par l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des CAPES, celui d'histoire-géographie est devenu pleinement bivalent. Il est conforme ainsi à la mission des professeurs recrutés par cette voie nationale, qui est d'enseigner aussi bien et autant de l'histoire que de la géographie. La rénovation du concours par l'arrêté du 19 avril 2013 a maintenu cette bivalence autour de laquelle s'organise le CAPES externe rénové d'histoire-géographie.

Un lien désormais retrouvé avec les agrégations

Le président du CAPES 2014, en accord avec son directoire et en lien avec ses collègues présidents de l'agrégation externe d'histoire et de celle de géographie, a souhaité réarticuler les trois concours à travers des questions de programme communes élaborées conjointement par les directoires⁷. C'est chose faite pour la session 2015 qui s'ouvre. Les étudiants se destinant en priorité au CAPES doivent pouvoir envisager sans rupture de continuité la préparation d'une agrégation et des chances équitables de réussite. Cette évolution renoue avec la possibilité concrète d'une promotion de jeunes professeurs grâce à la réussite à des concours publics exigeants.

Les quatre épreuves du CAPES rénové

Les nouvelles épreuves définies par **l'arrêté du 19 avril 2013** visent à arrimer l'objectif de la professionnalisation à celui de la formation disciplinaire.

Pour la préparation de cette première session du CAPES rénové, le directoire a diffusé des notes de commentaire afin d'aider les étudiants et les préparateurs à comprendre les nouvelles épreuves. Ces notes fondent l'approche du concours et précisent les modalités des épreuves sur la base de l'arrêté du 19 avril 2013. Elles sont synthétisées ici dans ce rapport qui se veut le plus précis possible et qui constitue ***un guide du CAPES*** valable d'année en année. **Il n'est donc pas nécessaire de se référer à ces notes de commentaire pour le concours 2014, ce rapport-ci étant désormais suffisamment complet pour se préparer efficacement au concours du CAPES rénové et à en appréhender les épreuves expérimentées durant une session complète d'examen.**

⁷ Le directoire de l'agrégation interne d'histoire et de géographie participe à cette mise en œuvre commune.

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

Une fois posés ces liens entre le scientifique et le pédagogique, les épreuves du CAPES définies par l'arrêté du 19 avril 2013 se comprennent ainsi, tant pour l'écrit que pour l'oral.

Les épreuves d'admissibilité (écrit)

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

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

La seconde partie de l'épreuve, dite « Exploitation adaptée à un niveau donné », est un écrit de synthèse fondé sur « l'analyse critique » précédemment réalisée et visant à la transmission d'un savoir raisonné à une classe. Le niveau de celle-ci est déterminé par le candidat⁸ qui est amené à expliciter la pertinence d'une telle séquence dans un programme d'enseignement. Des objectifs de cours sont ainsi proposés, lesquels débouchent sur la présentation des ressources que le candidat estime devoir mobiliser en situation d'enseignement, *à savoir des notions, des connaissances, et des documents ou*

⁸ A l'aide d'extraits de programmes en annexe si le sujet correspond à un programme de l'enseignement secondaire.

extraits de documents composant une étude de cas dont on justifie l'utilisation en classe, complété ou non par un croquis (généralement dans le cas d'un sujet de géographie).

Ces trois ensembles (objectifs de cours, notions et connaissances à transmettre, exploitation ou production documentaire) 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. Ils expriment en revanche la volonté didactique du candidat, celle de concevoir, à partir de la maîtrise disciplinaire, des *savoirs adaptés*, pouvant être transmis à des publics scolaires avec le plus de réussite possible. Le candidat doit donc montrer son intérêt pour la transmission de la connaissance à des publics jeunes et profanes et faire preuve de liberté autant que de responsabilité quant aux modalités de cette transmission.

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

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

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

Les épreuves d'admission (oral)

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

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

Ce volet pédagogique a pour fonction de permettre au candidat d'aller vers les fondements d'une situation professionnelle, c'est-à-dire l'élaboration d'un projet, d'un

savoir et d'une mise en œuvre par le document ou le croquis. Cette partie d'adaptation pédagogique ne peut être inférieure à un tiers du temps de l'exposé.

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

La seconde épreuve d'oral (« Epreuve d'analyse de situation professionnelle »), de coefficient 2, est préparée en **deux heures**⁹. L'épreuve repose sur le principe de réflexion critique des enseignants confrontés à une situation d'enseignement qu'ils élaborent à partir d'un ensemble d'outils. Le candidat travaille ici à partir d'un dossier décrivant une situation professionnelle (identifié par le titre) et une entrée thématique guidant l'analyse de ce dossier (le sous-titre). Le dossier comprend 4 documents (un extrait de programme, un extrait de manuel, un texte de nature scientifique sur le thème proposé, une réflexion enfin sur les enjeux civiques de l'enseignement du thème).

Dans une introduction approfondie, le candidat présente les éléments du dossier de manière à identifier la situation professionnelle qui lui est proposée. Il peut ainsi souligner qu'une situation professionnelle en histoire-géographie se fonde tout à la fois sur des programmes, des savoirs didactiques (les manuels), des connaissances épistémologiques, des questionnements de nature civique et sociaux. Cette introduction suggère la nécessaire mise en relation des documents qui combinent ainsi les dimensions didactiques, scientifiques et épistémologiques, civiques et sociales d'une situation professionnelle. L'introduction débouche enfin sur la proposition d'un plan laissé au libre choix du candidat. Cette phase d'introduction est essentielle dans la mesure où elle permet au candidat de s'approprier la situation professionnelle donnée et d'entrer dans le processus d'élaboration pédagogique qui est à la base de tout enseignement.

Dans le développement de l'exposé qui suit l'introduction, le candidat peut décider de commencer par des éléments didactiques, ou bien aborder au départ la dimension épistémologique qui est de nature à structurer dans certains cas la situation professionnelle, ou encore débiter sur des perspectives civiques comme les questions relatives à l'école et à ses valeurs. Cet exposé amène le candidat à adopter une position critique, du point de vue scientifique, pédagogique et didactique, vis à vis des choix repérables dans l'exposé de la situation qui lui est soumise. Il peut être amené par exemple à réfléchir sur les finalités de l'enseignement de tel ou tel thème en soulignant que les choix opérés par les auteurs des programmes peuvent obéir à d'autres logiques (par exemple civique ou scolaire) qu'une simple transposition d'approches historiographiques renouvelées.

Cette liberté de choix laissée au candidat dans l'organisation de son exposé et le commentaire des documents rappelle la liberté pédagogique dont est investi l'acte d'enseigner, de la même manière que l'introduction approfondie restitue la dimension

⁹ Voir la note 19.

de responsabilité pédagogique tout aussi importante dans l'enseignement. Il montre ainsi sur quelles bases intellectuelles il conçoit son métier d'enseignant.

L'entretien avec le jury, d'une durée de trente minutes également, amène le candidat à approfondir et à préciser l'analyse qu'il a faite de la situation professionnelle. Il peut être interrogé sur le maniement des savoirs scientifiques, sur les raisons d'une approche épistémologique, sur des problèmes de transmission pédagogique, enfin sur les enjeux civiques de l'enseignement d'une telle question ou de l'enseignement plus généralement au sein de la démocratie républicaine. Cette dimension civique du questionnement relève aussi d'une approche d'éducation civique.

La professionnalisation dans les épreuves

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

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

L'épreuve 2 de l'écrit établit un propos scientifique pour mieux concevoir les fondements d'un cours en histoire ou en géographie et être capable de les argumenter. L'épreuve 1 de l'oral suit le même raisonnement qui consiste à donner au candidat les moyens intellectuels de penser des objectifs de cours, des contenus prioritaires et une mise en œuvre pratique. L'épreuve 2 de l'oral revient sur l'élaboration d'un cours et amène le candidat à éclairer et critiquer ses différents volets présentés dans un dossier.

En analysant cette situation professionnelle, le candidat se dote des outils intellectuels lui permettant de s'approprier les démarches pédagogiques.

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

Se préparer au concours, comprendre le concours

L'étudiant ou l'étudiante qui se destine au métier de professeur d'histoire, de géographie et d'éducation civique – et nous ne pouvons que les encourager dans cette voie – prépare spécifiquement le concours, depuis la rentrée 2013, dans les ESPE. Ces composantes universitaires articulent, au sein des masters des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF), l'acquisition des savoirs scientifiques, la formation au métier d'enseignant et l'expérience de terrain avec des stages en milieu scolaire. Dans la mesure où le point nodal de la refondation du métier d'enseignant repose sur la transmission, cette réflexion débute dès la phase d'acquisition des savoirs scientifiques. La formation assurée dans les ESPE par le master MEEF structure cette compréhension de la transmission, à la fois par des enseignements qui explorent les possibilités pédagogiques offertes par l'histoire et la géographie, et par des périodes d'observation de classes lors des stages : ceux-ci permettent aux étudiants de d'appréhender ce que signifie la transmission à la base du métier d'enseignant, d'apprécier la capacité des savoirs historiques et géographiques à se transmettre, et de mesurer la portée des épreuves du CAPES qui combinent la maîtrise scientifique et l'intelligence pédagogique. Le haut niveau d'exigence du concours et sa profonde rénovation en font une donnée très importante dans la formation assurée durant les quatre semestres des masters préparés dans les ESPE.

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

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

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 de la confiance en soi. Celle-ci s'acquiert notamment par une bonne organisation personnelle et une pratique régulière de l'expression écrite. Les questions de programme doivent pouvoir être situées dans l'histoire et la géographie générale. La connaissance des grands débats historiques et les principales évolutions de la recherche font partie de la compréhension des questions : celle-ci permet de mieux aborder les sujets présentés à l'écrit et comprendre en quoi ils peuvent faire l'objet d'un enseignement. Enseigner exige de déterminer l'enjeu méthodologique, civique et didactique d'un savoir en histoire ou en géographie.

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

Passer les oraux

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

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

Le parcours du candidat admissible à Châlons-en-Champagne

Pour les candidats admissibles, les épreuves durent trois jours et ont lieu sur les deux sites. La période des épreuves d'admission va de la mi-juin au 10 juillet environ (selon le nombre de candidats admissibles).

- Le tirage matière se passe sur le site ESPE le premier jour
- L'épreuve Leçon Histoire se déroule sur le site ESPE
- L'épreuve Leçon Géographie sur le site Oehmichen
- Les épreuves ESD se déroulent sur le site Oehmichen

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

Premier jour

- **Le tirage matière** a lieu un jour sur deux. Le candidat est affecté, selon la matière tirée, à un Jury pour la Leçon et pour l'ESD. Il lui est précisé le lieu de ses épreuves et l'horaire de visite de la bibliothèque.
- **La visite de la bibliothèque** dure une heure, les candidats repèrent les ouvrages en fonction des périodes. Ils peuvent prendre des notes mais pas de photographie.

Deuxième et troisième jour

Déroulement des deux épreuves d'admission.

A noter : le candidat est convoqué le deuxième jour soit en Epreuve 1, soit en Epreuve 2, et le troisième jour dans l'épreuve qu'il n'a pas passé la veille.

Modalités de passage d'un candidat pour le tirage matière

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

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

- Le candidat se présente à l'accueil à 7h45 dans une tenue correcte, pour vérifier son identité.

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

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

(« Mise en situation professionnelle »)

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

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

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

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

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

(« Analyse de situation professionnelle »)

Les dossiers sont distribués aux candidats en salle de préparation par le secrétaire général du concours ou le vice-président en charge de l'épreuve ou un adjoint désigné, sans que ceux-ci ne connaissent le contenu des enveloppes distribuées. Le temps de préparation reste actuellement fixé à deux heures (et non quatre comme dans le cas de l'épreuve 1). La préparation se déroule entièrement en salle de préparation, sans recours à une bibliothèque. Le candidat dispose, en salle de préparation, des programmes de collège et de lycée, ainsi que de transparents. Le reste des conditions de préparation est similaire à celles de l'épreuve orale 1.

Vers des épreuves d'admission intégrant la recherche documentaire Internet et des restitutions sous forme numérique ?

En lien avec les directoires des agrégations externes d'histoire et de géographie et de l'agrégation interne d'histoire-géographie, le directoire du CAPES réfléchit à introduire, pour l'une des deux épreuves d'admission, un accès aux ressources numériques et une restitution de l'exposé sous forme numérique également. Les candidats et les préparateurs seront tenus très informés en amont des évolutions en ce sens. La session 2015 demeure dans le format classique.

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

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

L'obtention du CAPES externe d'histoire-géographie ouvre la voie aux carrières de l'enseignement mais aussi à terme à beaucoup d'entre celles du monde éducatif. Cette ouverture est favorisée par la nouvelle approche du métier de professeur qui permet d'envisager une mobilité accrue et de meilleures prises de responsabilités au sein du système scolaire secondaire et supérieur (avec les classes préparatoires), et du monde

universitaire (avec, par exemple, les professeurs agrégés et les professeurs certifiés affectés dans des établissements d'enseignement supérieur). L'histoire et la géographie constituent par ailleurs une très bonne formation intellectuelle pour aborder d'autres professions du système scolaire et éducatif. Leurs qualités répondent aux exigences des postes à responsabilité.

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

Les jeunes professeurs certifiés sont encouragés s'ils le souhaitent à envisager des poursuites d'études, notamment dans le cadre d'un master recherche en histoire ou en géographie. L'expérience de la recherche est une 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.

Troisième partie. Vers la session 2015

Le directoire du jury travaille d'ores et déjà à la session 2015 du CAPES rénové. Les inscriptions au concours sont ouvertes le 11 septembre 2014 (et jusqu'au 21 octobre). Les écrits auront lieu les 1^{er} et 2 avril 2015. Les oraux débiteront à la mi-juin selon un calendrier qui sera défini ultérieurement et qui dépendra notamment du nombre de postes mis au concours. Les questions mises au programme ont été révélées au mois de mars, les lettres d'accompagnement ont été publiées sur le site Eduscol et sur le Portail National Histoire-Géographie. Etudiants et préparateurs travaillent déjà sur les questions au concours – dont les intitulés et les lettres d'accompagnement sont rappelés ci-dessous :

Les questions de programme de la session 2015 du CAPES et du CAFEP-CAPES externe d'histoire-géographie

HISTOIRE

HISTOIRE ANCIENNE (NOUVELLE QUESTION)

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

HISTOIRE MEDIEVALE (NOUVELLE QUESTION)

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

HISTOIRE CONTEMPORAINE (NOUVELLE QUESTION)

CITOYENNETE, REPUBLIQUE, DEMOCRATIE EN FRANCE DE 1789 A 1899

GEOGRAPHIE

GEOGRAPHIE DES MERS ET DES OCEANS (NOUVELLE QUESTION)

LA FRANCE : MUTATIONS DES SYSTEMES PRODUCTIFS (NOUVELLE QUESTION)

CANADA, ETATS-UNIS, MEXIQUE

Les lettres d'accompagnement des questions du concours 2015

ANNEXE AU PROGRAMME DE LA SESSION 2015 DU CAPES ET DU CAFEP-CAPES EXTERNE HISTOIRE-
GEOGRAPHIE

LETTRES D'ACCOMPAGNEMENT DES NOUVELLES QUESTIONS

HISTOIRE

HISTOIRE ANCIENNE (NOUVELLE QUESTION)

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

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

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

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

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

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

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

HISTOIRE MEDIEVALE (NOUVELLE QUESTION)

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

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

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

Elle s'ouvre avec le moment où la proclamation de trois califats rivaux (à Bagdad, à Mahdiya, puis au Caire, et enfin à Cordoue après 929) le prive de son unité impériale, puis y renouvelle peu à peu, avec l'emprise croissante des « peuples nouveaux » (Turcs, Berbères), le fonctionnement des armées et de l'État. Elle se prolonge jusqu'aux bouleversements de la fin du XV^e siècle et du début du XVI^e siècle : chute de Grenade (en 1492), chute du Caire aux mains des Ottomans (en 1517), émergence du chérifisme dans le Maghreb extrême.

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

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

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

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

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

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

La question retenue conduit à rencontrer des hommes, des femmes, des étrangers, des populations colonisées ou dominées au cœur des enjeux de politiques d'intégration : obtention de la citoyenneté, assignation de statuts en marge de la citoyenneté voire refus de citoyenneté entière, politique d'exclusion de la citoyenneté... Elle n'oublie pas non plus les formes d'oppositions : depuis 1789, davantage encore avec l'avènement de la République, une population non négligeable de non-républicains a manifesté son refus des programmes de construction civile et nationale articulés au triptyque citoyenneté, république et démocratie. Les échecs, les inégalités civiques et les rejets seront donc ici pesés.

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

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

La question :

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

GEOGRAPHIE

GEOGRAPHIE DES MERS ET DES OCEANS (NOUVELLE QUESTION)

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

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

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

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

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

LA FRANCE : MUTATIONS DES SYSTEMES PRODUCTIFS (NOUVELLE QUESTION)

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

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

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

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

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

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

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

CANADA, ETATS-UNIS, MEXIQUE (ANCIENNE QUESTION)

Cette question, à l'époque où elle a été élaborée, n'a pas fait l'objet d'une lettre d'accompagnement.

Quatrième partie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2014 du CAPES et CAFEP-CAPES. Corrigés des épreuves

Cette quatrième et dernière partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés pour la session 2014. Sa longueur et sa précision s'expliquent par le caractère inédit de ces épreuves dont il s'agit d'éclairer les principes généraux (exposés dans la partie 2) par une mise en œuvre concrète dans les conditions du concours.

Les épreuves d'admissibilité

Les sujets des épreuves d'admissibilité sont rappelés dans un fichier annexe.

Epreuve 1. « Composition »¹⁰

Géographie : « Minorités et recompositions territoriales en Amérique du Nord (Canada-Etats-Unis-Mexique) »

Pour cette session 2014, rénovée, rappelons que l'épreuve 1, la composition, est une épreuve de nature scientifique, en histoire ou en géographie. Cette année, le sort a désigné la géographie. La composition correspond donc à un exercice de dissertation, classiquement codifié ; problématisation du sujet et argumentation formalisées en trois temps, introduction/développement/conclusion. Spécifique à la géographie, cet exercice doit être accompagné d'un croquis ou schéma de synthèse.

D'une manière générale, l'exercice n'est pas étranger aux candidats, et nombre d'entre eux en maîtrisent les règles. La présentation, l'écriture, la clarté du propos et l'orthographe sont dans l'ensemble respectées. Si toutefois un rappel paraît nécessaire à certains, la lecture des rapports antérieurs, et notamment, le rapport de 2010 peut être judicieux.

Comme chaque année, les correcteurs louent certaines bonnes copies, d'ailleurs particulièrement valorisées. A l'inverse, les remarques sur l'ensemble des lots de corrections sont parfois très dures et mettent clairement en évidence l'établissement

¹⁰ Au nom du jury : Loïc Rivaud, sous l'autorité de Sylvie Letniowska-Swiat, vice-présidente.

d'un hiatus entre les étudiants ayant reçu une réelle formation bivalente (histoire et géographie), qui mobilisent de solides connaissances en géographie, et les autres.

Une mauvaise appréhension du sujet révélant des lacunes disciplinaires importantes.

-Le nombre de copies inachevées est très important, bien plus que les années précédentes. Ces copies se limitent à quelques pages très générales sans aucune mise en problématisation, alors que le sujet était très ouvert.

-Les plans sont souvent décevants, laissant transparaître de réelles difficultés d'organisation des idées et de construction d'une démonstration. Trop de copies adoptent un plan simpliste, sans lien entre les termes du sujet (1-Minorités, 2-Recompositions), se réduisant de fait à deux parties sans rapport, sans articulation.

Un traitement du sujet qui ignore encore trop la spatialisation, le rapport au territoire et les jeux d'échelles.

-Les termes du sujet sont mal appréhendés, ce qui, dans ce genre de sujet pose un problème de fond quant à la réalisation de l'exercice. Les minorités sont maladroitement définies. Au mieux, elles sont listées par les candidats. Un glissement progressif de la notion même peut être relevé, la condition de minorité s'élargissant à des notions comme «les riches», «les pauvres» ou «les retraités», à leur tour devenant des minorités. Lorsque des minorités définies sur des bases socio-économiques sont évoquées, les analyses sont souvent hors-sujet car trop générales. Les devoirs traitent alors des inégalités socio-économiques en soi, au mieux de fragmentations socio-économiques dans les espaces urbains, mais n'interrogent pas en quoi, une ou des catégories socio-économiques peuvent se démarquer par l'apparition de groupes, de collectivités adoptant des comportements de type minoritaire dans les territoires et ce faisant les recomposent. En outre les candidats glissent imperceptiblement de l'étude des minorités à celle des migrations dès l'introduction. Faire tout un devoir sur les migrations, la mondialisation ou l'urbanisation ne correspond pas au sujet posé. Les minorités sexuelles et religieuses sont très peu abordées.

-L'aspect recomposition territoriale est « oublié » ou « éludé » dans un grand nombre de copies. La notion de territoire, pourtant au cœur du sujet, est évanescence. De nombreuses copies passent du pluriel au singulier sur le terme territoire et du coup n'étudient que LE territoire des Etats-Unis ou du Canada et oublient les autres échelles. Certaines copies glissent progressivement de territoire à espace (en oubliant du coup l'appropriation) voir à milieux...L'idée même de recomposition territoriale suppose une évolution dans le temps et dans l'espace. Du coup elle est ancrée dans « la géographie d'aujourd'hui » en intégrant les politiques territoriales.

-Trop d'histoire et pas assez de territoire !

Même si le sujet se prêtait à évoquer les facteurs historiques de la répartition spatiale des minorités, beaucoup de candidats sont tombés dans le travers de la description précise voire très détaillée de l'épopée de la colonisation et la conquête de l'Ouest. Une première partie historique dans un devoir de géographie peut se révéler très maladroite. Il vaut mieux toujours commencer par la situation actuelle et ensuite l'expliquer par l'histoire. De bons mais de longs développements sur la colonisation et le peuplement du XVIème au XIXème siècle ne peuvent compenser l'absence d'analyse et de réflexion sur les liens actuels (fin XXème s. début XXIème s.) entre minorités et territoires.

-Conséquence, une notion d'échelle bien trop peu mobilisée. Les bons devoirs ont su mobiliser des connaissances vues dans plusieurs cours ou chapitres de livres (le cours sur la population et le peuplement, le cours sur les villes, sur les conflits en Amérique du Nord, sur la crise des *subprimes* et ses conséquences spatiales, la politique...), ce qui devait permettre une approche multiscalaire. Il fallait bien évidemment évoquer les minorités à l'échelle nationale mais aussi descendre à l'échelle régionale et surtout à celle des villes ou des grandes agglomérations. La discussion du sujet pouvait aisément insérer des notions plus larges. Les connaissances sur les villes, l'économie ou la politique (Obama, Rubio, Romney...) gagnaient à être développées pour mettre en évidence les restructurations actuelles des territoires nord-américains à différentes échelles. Mais ces développements ont malheureusement été trop rares, se limitant aux meilleures copies

-Le Mexique est le grand absent des devoirs. Certes les minorités y sont sans doute moins nombreuses et/ou visibles... cela dépendait néanmoins des critères de définition et de délimitation des minorités. Cependant, sur des exemples classiques, attendus, le Mexique aurait pu être nettement plus intégré aux réflexions des candidats. Ainsi, sur l'exemple de la frontière Mexique/Etats-Unis, il est frappant de constater que les analyses se limitent le plus souvent au côté étasunien. Il est dommage que des questionnements en termes de minorités (par exemple socio-économiques) et de processus de territorialisation associés n'aient pas été explorés côté mexicain. Par ailleurs, alors que beaucoup de copies ont confondu minorités et migrations, très peu ont envisagé d'étudier les recompositions territoriales dans les espaces d'origine des migrants, en particulier pour la minorité mexicaine des Etats-Unis, via les transferts financiers ou les mobilités, ou encore des processus « d'étasunisation » des espaces et des sociétés.

D'un point de vue formel...

-Si dans une majorité des copies, l'introduction répond aux attentes formelles de l'exercice, la problématique demeure trop souvent négligée, réduite au passage à la forme interrogative du sujet.

Rappelons, que la problématique doit mettre en avant les liens et les interactions entre les deux termes du sujet, minorités/recompositions territoriales, mais ne doit pas nécessairement se limiter à une seule question qui est alors bien souvent trop longue et trop confuse pour être efficace. Il semble préférable, pour mieux dégager les enjeux du sujet, de formuler la problématique sous la forme de 2 ou 3 questions précises et claires.

-Les conclusions sont souvent bâclées. Brèves, elles se contentent au mieux de reprendre les grands points du devoir et n'apportent rien de plus, ni ouverture, ni élargissement du sujet.

-En dehors du croquis de synthèse à réaliser ici à l'échelle sous continentale proposée, il est fondamental de réaliser un ou deux croquis intercalaires au fil du devoir. Les études urbaines entreprises lors de la préparation du concours (New York, Atlanta, Miami, Los Angeles...) peuvent être mises en valeur, tout comme les croquis sur la frontière entre le Mexique et les Etats-Unis ou sur les minorités au Mexique et au Canada.

Le ou les croquis doivent être proposé(s) en fonction du sujet. C'est bien de faire un croquis de Détroit appris dans l'année mais il ne faut pas le « plaquer » tel quel. Il faut y insérer les minorités et mettre en évidence leurs implications spatiales. Le croquis doit aider la démonstration, la fluidifier, montrer les variations d'échelles.

Sur le croquis de synthèse, on attend quelques toponymes. S'il n'est pas nécessaire de noter toutes les villes mentionnées dans le devoir, il faut au moins qu'il y en ait quelques-unes et surtout correctement localisées. Or les erreurs sont fréquentes, alors même que les candidats indiquent les noms de très peu de villes (exemple : inversion Los Angeles San Francisco).

Il faut rappeler que croquis et schémas ne sont pas accessoires car au cœur de la discipline. La réalisation d'un croquis de géographie peut constituer l'épreuve de géographie du baccalauréat. Le futur enseignant doit donc maîtriser parfaitement la méthode et la réalisation de ce qu'il va demander, dans un futur proche aux élèves.

Naturellement, les règles de base de la sémiologie, comme indiquer l'échelle, choisir des figurés lisibles et adaptés, placer une légende en regard du croquis..., doivent être respectées.

Si les rapports pointent toujours plus les faiblesses, c'est plus pour aider les futurs candidats que pour stigmatiser les copies les plus faibles.

Les correcteurs ont lu de **bonnes copies** ! En voici une, très bien écrite (sans fautes), très informée et démontrant une grande maîtrise du vocabulaire géographique, ainsi que des questionnements actuels de la discipline.

L'introduction démarre par la figure du sénateur de Floride Marco Rubio, posant d'emblée la question des minorités sur un territoire à plus grande échelle que les Etats-Unis. Le candidat définit rigoureusement minorités et territoires (au pluriel) ainsi la question des échelles apparaît dès l'introduction, indiquant que les recompositions territoriales doivent s'envisager « du quartier à l'Etat ». Les minorités sont vues comme productrices de territoires, entre intégration et fragmentation.

Le plan évite l'écueil de la partie « historique » en première intention et propose une progression logique bien menée.

1. Les recompositions territoriales en cours, liées à la diversité des minorités
2. Les facteurs des recompositions territoriales et les tensions qu'elles peuvent susciter
3. Une typologie des territoires selon le degré de « recomposition » par les minorités

Dans le développement, le candidat se montre très bien informé sur le sujet et, surtout capable de nuancer son propos. Les références sont riches et permettent de varier les regards. En particulier, on lit dans un style efficace de bons passages sur Détroit à partir des travaux de Jean-François Staszak, sur Oakland à partir de ceux de Frederick Douzet et sur les arméniens de Los Angeles à partir de ceux de « Sophie » (petite erreur car il s'agit de Sarah) Mekdjian. Les exemples sont suffisamment détaillés pour faire vivre les territoires, ce qui rend la copie très agréable à lire.

Un bon croquis intermédiaire sur Manhattan présente les principaux quartiers ethniques ainsi qu'un front de gentrification. La carte de synthèse reprend l'argumentation, la légende est organisée et la réalisation soignée. Au final une excellent copie !

Aussi pour positiver, de bonnes copies, voire excellentes ont été remarquées par les correcteurs.

- des problématiques travaillées qui ne se contentent pas de reformuler le sujet
- une analyse s'appuyant sur une argumentation rigoureuse
- des exemples diversifiés, bien reliés à l'argumentation
- la citation de lectures éclairantes pour le propos (et pas seulement "j'ai lu ça et ça")
- le tout amené avec un vocabulaire précis
- des croquis pertinents et soignés

En résumé : *« des connaissances solides et des propos intelligents exprimés simplement », résultat d'une solide préparation bi-disciplinaire en amont de l'année de Master.*

Epreuve 2. « Commentaire de documents »¹¹

Histoire : « Violence et ordre dans les sociétés coloniales à l'âge des empires (1850- fin des années 1950) » avec un dossier de six documents¹²

REMARQUES GENERALES

La première partie de l'épreuve, c'est-à-dire l'analyse scientifique du texte n'a pas posé de problème d'interprétation aux candidats.

Pour la seconde partie de l'épreuve, afin d'éviter de résumer la première partie ou les présentations arbitraires, il semble utile d'employer la notion de transposition. La deuxième partie vise en effet à évaluer la manière dont le candidat *transpose* son savoir universitaire en situation d'enseignement sans avoir d'expérience marquée devant des classes. Transposer c'est penser une adaptation de la première partie pour un public non spécialiste.

Ainsi, le candidat doit-il croiser sujet du commentaire, connaissances scientifiques, et programmes scolaires. Il doit choisir et justifier ses choix (notions, connaissances, document(s)), sélectionner des connaissances pour produire une étude documentaire dont le but est de traiter un thème du programme scolaire. Il ne s'agit donc pas de simplifier mais de choisir dans la richesse du sujet ce qui est intelligible pour le niveau concerné et qui permet de problématiser le thème prévu dans le programme scolaire.

Dans l'écrit de synthèse, le candidat est évalué sur sa capacité à conduire une classe vers la compréhension du thème en respectant la démarche historique (choix des documents et des connaissances) et en problématisant son cours (choix des notions).

Le candidat rend alors visible les modalités de l'adaptation à un public scolaire : il choisit des notions, des connaissances et des documents, et montre une volonté de transmission en montrant comment il les articulerait devant une classe par un questionnement sur document(s).

Ainsi, le candidat peut être évalué sur la rigueur dans l'articulation des notions et des connaissances choisies pour accompagner les notions.

Cette année, à titre d'exemple, on pouvait amener les élèves à une réflexion sur l'ordre et la violence c'est-à-dire sur les ressorts du fonctionnement de la société coloniale. Cette réflexion pouvait être menée autour des questionnements suivants :

- Qu'est ce que l'ordre en situation coloniale ?

¹¹ Au nom du jury : Olivier Delmas et Frédéric Garan, sous l'autorité de Pascal Brioist, vice-président.

¹² Voir en annexes dans un fichier complémentaire les sujets d'écrit proposés à la session 2014 du CAPES rénové.

- Comment se construit l'ordre dans les colonies ?

Le candidat pouvait choisir ensuite, dans le cadre de sa narration, les notions et connaissances permettant de mettre en œuvre ces questionnements.

Enfin, le candidat, s'il le souhaite et selon le sujet, peut également s'attacher à montrer dans quelle mesure un programme scolaire est construit à la croisée d'une demande sociale de mémoire et d'un savoir universitaire en évolution. Ainsi, la thématique de la violence coloniale aurait-elle pu être rapprochée des deux clés de lecture de l'enseignement du XXe siècle que sont la violence et la brutalisation.

Le choix des documents pour d'étude de cas finale doit permettre aux élèves de répondre à la problématique définie. Si la capacité à construire un questionnement progressif ne sera véritablement développée qu'en M2, on peut en revanche attendre d'un candidat un choix pertinent des documents en fonction de l'objectif énoncé dans sa narration.

Le candidat peut aussi s'interroger sur le type de document(s) à utiliser en classe : Faut-il n'utiliser que des documents sources? Peut-on utiliser des cartes, des documents iconographiques et vidéographiques ?

Cette année les documents 1 et 3 se prêtaient à une réflexion sur l'auteur et ses intentions. Le candidat pouvait interroger la validité de l'utilisation de témoignages très orientés dans l'enseignement

PREMIERE PARTIE :
Analyse critique (notée sur 10 points)

Faites le commentaire composé des six documents proposés, en soulignant leur intérêt et leurs limites éventuelles pour la compréhension du thème.

Remarques, conseils et attendus du jury

Le commentaire de l'ensemble documentaire suppose de présenter les documents puis de les étudier dans un plan analytique et non les uns après les autres. Il est entendu que ce plan doit faire ressortir les éléments saillants (notions, concepts, faits incontournables...) qui permettent de répondre à la ou les questions problématiques.

Les correcteurs sont en droit d'attendre dans **l'introduction** (ou dans le développement lorsque le document est au centre de la démonstration du candidat) une présentation académique de tous les documents (à l'exception des extraits de programmes !!) avec l'auteur, la nature, la date et le contexte, puis une courte analyse et enfin l'énoncé de la problématique. C'est sa pertinence et la qualité de sa formulation qui sont évaluées pour mesurer si le candidat a bien compris le sujet.

Dans **le développement** : Tous les documents du dossier devront être utilisés. La pertinence du plan et sa structuration ; la qualité de l'argumentation, l'insertion et la

qualité d'analyse des extraits des documents ; la pertinence des connaissances apportées pour une mise en contexte prenant en compte la diversité des situations coloniales analysées ; l'énoncé raisonné des limites du support documentaire sont autant d'éléments à prendre en compte. Il ne s'agit pas de développer des exemples pris hors du champ documentaire ; par contre souligner que d'autres exemples complèteraient utilement l'ensemble documentaire peut tout à fait entrer dans l'analyse des « limites éventuelles » (Les candidats les incluront dans le corps du développement, ou y consacreront un paragraphe).

La conclusion apporte une réponse à la problématique posée et permet d'ouvrir vers d'autres champs.

Présentation des documents

Le candidat pourra présenter tous les documents dans l'introduction, ou attendre le moment où le document est utilisé durant le développement pour en faire la présentation.

- Le document 1

Émile Dussaulx (1870-1914) est un capitaine d'infanterie de Marine qui effectue deux séjours en Afrique de l'Ouest entre 1894 et 1898. Dans ces régions récemment conquises ou soumises à la « pacification » il mène plusieurs campagnes. Ici il raconte celle effectuée en pays Bissa (Sud-Est du Burkina Faso actuel). Ouagadougou, la capitale de l'Empire Mossi a été conquise par les Français en 1896. Ces années sont marquées par une rivalité entre les Français et les Britanniques qui visent une éventuelle prise de contrôle de ce territoire. C'est dans ce contexte que se situe, relatée dans cet extrait de son journal de marche, l'opération militaire à laquelle participe Dussaulx. Il s'agit tout à la fois d'achever la conquête en éteignant toute velléité de contestation de la part des populations bissa (ou boussanga) et d'affirmer l'occupation effective des territoires contestés.

L'entrée principale du texte est celle des conditions de la conquête coloniale et de l'usage de la violence à l'encontre des populations qui disposent d'une faible marge de manœuvre pour s'opposer. C'est une source de première main parce que cet officier français en tenant ce journal à destination de sa famille use d'une parole privée dégagée de tout devoir de réserve d'un officier (Liberté des propos et « froideur » des violences exercées).

- Le document 2

Cet extrait d'un ouvrage (*Les empires coloniaux dans la mondialisation*, publié en 2002) de l'historien Jacques Frémeaux (spécialiste de la colonisation) met l'accent sur deux éléments importants. D'une part le déploiement important de forces militaires européennes pour faire respecter l'ordre contesté pendant l'entre-deux-guerres dans certaines régions de l'empire français et britannique (entrée en scène d'autres puissances coloniales). Cette contestation prend la forme d'incident de faible ampleur jusqu' à des situations insurrectionnelles comme dans le Rif marocain. D'autre part l'accent est mis sur les moyens utilisés et l'impact de la violence tant sur l'ensemble des populations quelles soient civiles ou armées et la vie économique locale. « La

pénétration pacifique» comme la « paix coloniale » ou la « pacification » sont les éléments d'une phraséologie coloniale des autorités militaires et civiles qui ne parlent pas de l'exercice de la violence sinon sur le mode de la légitime défense. Cet ouvrage s'inscrit dans le renouvellement important de l'historiographie coloniale en France depuis une dizaine d'années.

- Le document 3

Un document qui invite à réfléchir aux sources historiques à travers l'exemple de deux citoyens français victimes de la torture employée par l'armée française durant la guerre d'Algérie. Ces deux exemples réunis par l'historienne Raphaëlle Branche dans son article « La violence coloniale, enjeu d'une description et choix d'écriture » sont de nature différente. Pour l'un, il s'agit d'un témoignage recueilli par l'historienne 40 ans après les faits. Pour l'autre, c'est une plainte déposée par la victime juste après les faits, et retrouvée par l'auteure aux archives militaires. Ils donnent tous les deux une description de la violence subie qui conduit à réfléchir à sa nature (violences physiques et psychologiques). En effet après la violence initiale du temps de la conquête, elle demeure dans ce temps de la remise en cause de la présence coloniale, une pratique banalisée malgré son caractère « hors la loi ». Les autorités françaises semblent par ces actes de torture user de techniques de contrôles efficaces destinées à maintenir, coûte que coûte, la présence française et remporter la guerre face aux nationalistes algériens et leurs soutiens. Cette pratique qui fut très contestée est un marqueur fort de la violence de la guerre de libération nationale algérienne, même si elle ne fut pas toujours systématisée. Elle rappelle cependant les errements de la République française à l'heure de la décolonisation.

- Le document 4

Cet extrait du code de l'indigénat applicable à l'Algérie française du 28 juin 1881 est l'un des nombreux textes qui ont progressivement défini les contours de ce qui a été appelé le régime de l'indigénat. Il désigne l'ensemble des réglementations d'exceptions (mais qui durent dans le temps) autorisant les administrateurs civils et militaires à appliquer aux populations musulmanes des sanctions disciplinaires en cas d'infractions constatées en dehors de toute procédure judiciaire. Ce régime d'exception discriminatoire a été instauré officiellement pour la première fois en 1881 en Algérie puis s'est étendu dans l'ensemble de l'empire français (1907 en AOF). Adapté à chaque situation coloniale en vertu des justices traditionnelles plus ou moins adaptée en fonction des besoins coloniaux, il n'existe pas *un* code de l'indigénat mais une série de textes disparates propre à chaque espace dominé. Dans les faits, il est à la base d'un régime instauré en Algérie dès 1834. Le terme indigène désignant tous ceux qui ne sont pas français et qui ne sont pas tenus au respect des lois françaises. Ce régime, jugé nécessaire pour maintenir l'autorité des colonisateurs, est un instrument puissant pour faire respecter l'ordre en excluant les populations autochtones, y compris dans le cas des départements algériens. Il renvoie ainsi à la notion de sujet d'empire et au statut juridique discriminatoire de tous ceux qui ne sont pas des citoyens français. La fin de la Seconde Guerre mondiale marque la fin de ce droit qui a fondé une violence légale et ordinaire.

- Le document 5

Cette photographie est un document anonyme qui témoigne des violences commises à l'encontre des populations du bassin du fleuve Congo dans le cadre du travail forcé mis en place par les sociétés concessionnaires pour l'exploitation du caoutchouc depuis la fin du XIXe siècle. La pratique des « mains coupées » était celle ordonnée et tolérée par les colonisateurs aux auxiliaires noirs qui levaient dans les villages la main d'œuvre nécessaire à la récolte dans la forêt tropicale du caoutchouc de liane et punissaient ainsi les « récalcitrants ». Ce type de document a sensibilisé aux excès de l'exploitation économique une partie de l'opinion publique européenne en particulier au Royaume-Uni. Loin de remettre en cause l'essence de la colonisation, il s'agit de dénoncer les abus d'une mauvaise gestion et d'appeler à des changements. Dans le cas du Congo léopoldien (Etat libre du Congo), les critiques adressées à l'administration coloniale du roi des Belges (il s'agit d'une colonie privée dépendant de la seule couronne) conduisent à la mise en place d'une commission internationale en 1904-1905 qui s'est appuyée sur des documents similaires à celui étudié ainsi que de nombreux témoignages. Au final, l'Etat libre du Congo devient alors en 1908 une colonie sous contrôle de l'Etat belge et du parlement métropolitain.

- Le document 6¹³

Il s'agit d'un ensemble de carte, plan et graphique, réalisés par des historiens pour l'ouvrage *Atlas des empires coloniaux*, publié en 2012. Cela permet de présenter les îles de Poulo Condore. Elles constituent un archipel qui abrite de 1862 à 1953, le plus grand bagne français de l'époque impériale. Le nombre de prisonniers incarcérés y était plus important que celui de Guyane. Le document reconstitue le complexe pénitencier avec ses différentes populations (personnel carcéral, bagnards mêlant droits communs et politiques) et son agencement (il se déploie sur quatre sites). Il renferme plus de 2 000 condamnés à la fin des années 1920. Ses effectifs explosent à la suite des insurrections de Yên Bay (cf. doc 2) et du Nghê Tinh (1930). Le graphique d'accompagnement est donc là pour rappeler l'importance de la répression et les terribles conditions de détention qui en ont fait le plus redouté de tous les bagnes de l'Indochine (violence d'une nature encore différente).

Proposition de corrigé

Introduction

Albert Sarraut dans *Grandeur et servitude coloniales* publiée en 1931 écrivait « Ne rusons pas. Ne trichons pas. A quoi bon farder la vérité ? La colonisation, au début, n'a pas été un acte de civilisation. Elle est un acte de force, de force intéressée ». Des enfumades en Algérie aux milliers de morts lors de l'insurrection de Sétif et Guelma en 1945, en passant par les « baoinnettades » de Négrier au Tonkin (1885) ou les massacres de la mission Voulet-Chanoine (1899), la violence est au cœur de l'entreprise

¹³ La reproduction réduite de ce document, dans le sujet présenté aux candidats, a pu gêner son exploitation. Les correcteurs en ont été avertis, et les candidats, en salle de composition, ont été informés de cette attention particulière du jury à cette réalité technique.

impériale et des sociétés coloniales qui se constituent. La violence évoquée dans les divers documents consiste en une succession d'actes brutaux, de contraintes physiques exercées contre les hommes. Il faudra cependant envisager également une violence plus quotidienne, faite de contraintes administratives, de contrôles multiples, dans le cadre des sociétés coloniales. Par sociétés coloniales, on entend les formes sociales historiquement spécifiques, constitués à la suite des conquêtes coloniales qui se multiplient à partir de la seconde moitié du XIXe siècle. Celle-ci résulte de la combinaison imposée d'une population autochtone majoritairement sur le plan démographique mais socialement dominée par une minorité d'individus, les colons (européens, américains ou japonais). Cette combinaison sociale ne peut pas être simplement définie par l'opposition colons/colonisés, même si une forte tension l'anime mais elle se déploie, se redéfinit et s'accommode parfois dans le cadre de ce que Jean-François Bayart et Romain Bertrand ont appelé une « transaction hégémonique ». Le pluriel indique que des logiques propres à chaque aire géographique et socio-culturelle considérée sont à l'œuvre et évoluent dans le temps (même si les documents amèneront forcément à se concentrer sur les exemples français et belge). La mise en relation du terme « violence » avec « ordre » suppose que l'un ne soit pas possible sans l'autre et que le projet colonial souffre d'un déficit structurel tout au long de sa mise en œuvre (référence aux bornes chronologiques). Il faudra entendre le terme d'« ordre » sous deux axes. Il convient d'examiner la construction de **l'ordre colonial**, qui implique ensuite la nécessité du **maintien de l'ordre**. Ces deux éléments sont parallèles, mais ne se superposent pas. D'un côté, le maintien de l'ordre regroupe toutes les actions, le plus souvent d'un état, destinées à maintenir la cohésion d'une société. Le maintien de l'ordre, comme par exemple les actions relevant de la police, n'est pas spécifique à la situation coloniale. D'autre part, tout ce qui contribue de la mise en place d'un ordre coloniale ne relève pas nécessairement du maintien de l'ordre (positionnement des groupes intermédiaires, du type « métis », « évolués » etc.). Il pourra cependant y avoir convergence : l'application du « code » de l'indigénat relève du maintien de l'ordre pour la pérennité de l'ordre colonial.

Le corpus documentaire est composé de quatre textes. Parmi eux, deux témoignages : l'un d'un officier durant la conquête (doc 1) et l'autre de victimes de la répression coloniale (doc 3). Le troisième est l'extrait d'un ouvrage scientifique (doc 2) tandis que le dernier relève du champ législatif (doc 4). A cela, s'ajoute une iconographie sous forme d'une photographie montrant un exemple de violence dans le cadre du travail forcé (doc 5) et une cartographie d'un ensemble pénitentiaire (doc 6). Si le point de vue des colonisateurs français quel qu'ils soient (officier, législateur, administrateur) est privilégié (doc 1, 4 et 6), le témoignage de citoyens français victimes de la torture module l'effet binaire d'un simple face à face colonisé/colonisateur (doc 3). Le ressenti des populations colonisées doit être abordé en creux : les paysans victimes de la conquête (doc 1), les « insurgés » (doc 2), les délinquants ne respectant pas l'ordre impérial (doc 4), victimes de la « pacification » (doc 1 et 2), les bagnards politiques (doc 6) et les ouvriers mutilés dans le cadre du travail forcé dans le Congo léopoldien (doc 5).

Problématiques possibles

- Nous montrerons ainsi que l'ordre colonial repose sur le recours à la violence ce qui engendre un maintien de l'ordre ayant des formes particulièrement brutales.

- L'ordre colonial est-il devenu un ordre de violence s'opposant aux principes démocratiques des nations colonisatrices ? En quoi cela peut-il remettre en cause les discours de légitimation de la domination coloniale ?

D'où un plan en trois parties qui débute par l'examen des pratiques de la violence au sein des sociétés coloniales, puis l'étude des agents de cette violence pour constater enfin qu'elle forme un système intégré aux mentalités des colonisateurs.

Développement

I. Les pratiques de violence dans les colonies

- la violence de la prise de possession

L'empire français est une construction empirique réalisée principalement à coup de guerre de conquêtes. La guerre coloniale est meurtrière et porte la marque d'une violence expéditive qui méconnaît les lois de la guerre, « un porteur fuyard... est fusillé », « un prisonnier est exécuté », destruction du village et pratique « des otages » dans le document 1 tandis que le document 2 expose le sort des populations civiles réduites à la famine pendant la guerre du Rif (blocus et destruction des terrains de parcours du bétail). Ces guerres dites « de pacification » sont des conflits asymétriques dans lesquelles le champ de bataille ne se limite pas au contact entre les combattants, il concerne l'ensemble de la société. L'art de la guerre est le domaine où la supériorité européenne paraît la moins discutable (« nos hommes sont bien armés : mousquetons ») en face des flèches empoisonnées qui ne pèsent pas lourd au final. Cependant, en fonction des terrains coloniaux, l'inégalité en matière d'armement n'a pas toujours été en ce sens, l'exemple de la conquête du Tonkin prouve que les forces coloniales n'avaient pas toujours le monopole des armes à feu : les Pavillons noirs étaient ainsi mieux armés que les troupes françaises et surtout que leurs auxiliaires indigènes. Mais l'Afrique subsaharienne n'est pas non plus l'Asie. La préoccupation de l'officier français Dussaulx est bien le ravitaillement et la logistique de ses troupes ce qui l'autorise à réquisitionner des porteurs pour les colonnes militaires (il fallait 3 à 4 porteurs pour un soldat en moyenne) et à mener des exactions en tout genre afin de terrifier la population locale pour qu'elle ne cherche plus à attaquer les conquérants. Durant la guerre du Rif, l'armée française use d'un matériel ayant fait ses preuves durant la Première Guerre mondiale : artillerie et aviation. L'intensité de la violence tient autant de l'ordre à imposer que de la difficulté à vaincre et à soumettre les ennemis (souvenir de l'échec italien à Adoua en Ethiopie en 1896 ; difficulté des troupes britanniques à vaincre les Boers en Afrique du Sud (1899-1902) ; la guerre du Rif qui dure officiellement de 1921 à 1926 et concerne les autorités espagnoles puis françaises). L'usage de la violence tient de la démonstration de force massive pour ne pas avoir à maintenir de trop importants effectifs.

L'exemple de la guerre du Rif illustre l'inexistence d'une paix coloniale et les limites de la pacification dans l'empire français qui connaît selon les lieux, des moments de

contestation qui nécessite le déploiement de forces armées importantes (300 000 hommes sous les ordres du maréchal Pétain déployés en 1925 dans le Rif). « La mutinerie des tirailleurs... » fait aussi mention d'une situation de crise en Indochine lorsque les tirailleurs tonkinois casernés à Yên-Bay se mutinent sur ordre du Việt Nam Quốc Dân Đảng, le parti nationaliste de Nguyễn Thái Học, jeune instituteur retourné contre l'ordre colonial. Les troupes indigènes formant les 2/3 des forces militaires d'Indochine, la violence de la répression qui s'abat est là aussi démonstrative d'une peur du débordement. La répression fut en effet impitoyable et témoigne de l'emploi conjugué des forces militaires et policières qui allèrent gonfler les effectifs du bagne de Poulo Condore (doc 6). Alors que monte la contestation dans les colonies dans les années 1920 et surtout dans le cadre de la crise de 1929, la réponse apportée est le plus souvent une violence arbitraire alors qu'en métropole on célèbre l'apothéose impériale (Exposition coloniale universelle de 1931 à Vincennes).

- la violence de l'exploitation économique

Une autre violence dite ordinaire caractérise les sociétés coloniales, celle liée notamment au système d'exploitation économique et la mise au travail des populations autochtones, celle-ci pouvant aller jusqu'au travail forcé. Si la photographie (doc 5) illustre les sévices dont sont victimes les ouvriers récalcitrants réquisitionnés pour la récolte du caoutchouc de liane dans l'Afrique équatoriale léopoldienne, elle n'occulte pas les conditions de travail très pénibles et les conditions extrêmement violentes du recrutement qui pouvait prendre la forme de razzias contre des villages entiers, les déplacements de populations d'ouvriers, le taux de morbidité effarant sur les chantiers coloniaux (ex. Congo-Océan, vallée de la Nam-Thi au Tonkin, chemin de fer Tanarive-Tamatave, etc...) mais aussi dans les plantations (cf. *SOS Indochine* de la journaliste Andrée Viollis).

- la violence du maintien de l'ordre : « surveiller, encadrer, punir » (tryptique foucaldien)

La répression coloniale : extrême violence (cf. Frémeaux doc 2), justice d'exception (doc 2), emprisonnement, condamnation expéditive, déportation et/ou relégation dans les bagnes (doc 6). Utilisation de l'armée pour des opérations relevant dans un état de droit de la police et de la justice (doc 3)

Les administrateurs coloniaux disposent ainsi de toute une panoplie d'outils de répression pour maintenir, coût que coût, l'ordre colonial (doc 4), comme dans le cas de l'arsenal législatif (on gouverne par arrêtés) et judiciaire (indigénat). Le document 4 illustre ainsi le recours aux amendes ou à la corvée pour tous les contrevenants « indigènes musulmans non naturalisés » (doc 4). Ici « justice » et mise au travail se mêlent pour rendre la moins coûteuse possible l'exploitation économique de la colonie.

II. Les acteurs/agents de la violence coloniale :

Les formes de violence sont présentes dans toutes les parties de l'empire et ses agents sont nombreux. Ils constituent l'armature de l'administration civile et militaire :

L'armée et ses auxiliaires (doc 1, 2 et 3) ; l'appareil policier et le personnel attaché au pénitencier (doc 6) ; l'administration civile (doc 4). On a donc les figures classiques de ceux qui maintiennent l'ordre colonial.

Il est important de noter qu'un déploiement de forces armées est toujours nécessaire dans les colonies et qu'il est toujours renforcé à l'occasion des moments de révoltes (doc 2). Par ailleurs, elles sont composées très largement de troupes autochtones encadrées par des métropolitains. La répression est ainsi, dans une large mesure, le fruit, aussi, des colonisés contre leurs frères de race. Les choses sont encore compliquées par l'utilisation systématique des troupes indigènes de tout l'empire sur tous les théâtres d'opération coloniales : Sénégalais à Madagascar lors de la conquête en 1895, mais aussi en 1947, aux côtés de Marocains et d'Algériens etc.

La violence, c'est aussi le rapport entre le colonisateur (civil) et le colonisé. Elle peut aller des formes les plus banales au quotidien (rapports de civilité infériorisant pour le colonisé, brimades) aux plus extrêmes (doc 5).

La violence peut aussi s'exercer insidieusement, dans des domaines où elle semble absente. C'est le cas de la santé ou de l'école. Nous ne rappellerons que l'exemple des campagnes de vaccination, où la violence découle des méthodes du système colonial et de l'ordre imposé. La violence touche les corps, « agressés » par cette médecine moderne incomprise, mais aussi les fondements de la culture (ex : mesures sanitaires à Madagascar lors d'une épidémie de peste qui interdissent de fait les pratiques funéraires traditionnelles). La violence apparaît alors comme un élément intégré au système, aux mentalités du colonisateur.

III. Un système de violence intégré aux mentalités du colonisateur : une violence légitime ?

- La « mission civilisatrice » (cf. Alice Conklin, *A Mission to Civilize*), (doc 1, doc 4) : un des arguments de poids dans l'entreprise coloniale.
- Le coût des colonies (doc 4 et 5) : les colonies ne doivent pas être un poids financier pour les métropoles, c'est pourquoi les compagnies concessionnaires sont appelées à se développer pour mettre en valeur des cultures d'exploitation. Elles recourent au travail forcé de populations réquisitionnées. Plus globalement, certaines peines prononcées pour infraction aux ordres relèvent de la corvée pour participer à l'entretien et ou la construction de routes « des prestations en nature imposées au condamné.... ». Mais, la rentabilité économique n'explique pas à elle seule la violence !
- La question des victimes

Il n'existe pas de profil particulier des populations colonisées victimes de la violence ordinaire puisque "le droit colonial" (en réalité tout un arsenal de mesures spécifiques et aléatoires) s'exerce sur l'ensemble du corps social des colonisés à l'exception des "assimilés" (cf. citoyens des quatre communes au Sénégal). Cependant, les assimilés, comme les « évolués » ou les « métis » ne sont pas moins victimes de la violence au

quotidien dans les sociétés coloniales, du fait de leur « racialisme » qui devient, surtout dans la « vie de tous les jours », du racisme.

Le recours au travail forcé par les compagnies concessionnaires ne touche essentiellement qu'une population masculine mais ne fait guère de distinction sociale.

Au moment des guerres de conquêtes il n'y a pas de front : civils comme guerriers en armes sont affectés par la violence de la force armée française.

Les populations colonisées disposent, le plus souvent, d'une faible marge de manœuvre dans leur résistance à la conquête puis à l'ordre coloniale. D'une part en raison de la faiblesse de leurs moyens militaires (doc 1 « javelots et flèches.....), de l'exemplarité de la violence pour soumettre doc 1 : « nos cavaliers toucouleur m'amènent bientôt deux Bousanges désarmés. [...]. On lui loge une balle dans la tête ». Dans le doc 5, l'usage de la violence pour terroriser doit avoir valeur d'exemple, comme le montre la mutilation des corvéables qui ne travaillaient pas assez car la main-d'œuvre locale est rare et précieuse dans les forêts peu peuplées du bassin du Congo.

On peut attendre une référence à la dénonciation des abus par ceux qui critiquent l'exploitation des indigènes ou certaines formes de violence coloniale. Cette position n'induit cependant pas une critique par essence de la colonisation mais un changement de cap, une colonisation à visage humain. Ce n'est donc pas la colonisation qui est remise en cause, mais la façon dont elle opère. Le doc 5 en est une illustration : tout travers est censé relever de la mauvaise gestion et au final de conditions particulières, ainsi au Congo léopoldien certaines compagnies s'arrogent des droits régaliens pour faciliter l'exploitation et la récolte du caoutchouc. On souhaite donc une réforme morale de la gestion coloniale dans une vision paternaliste. Cependant, l'indigène reste un être inférieur qu'il faut élever à la dignité humaine, ce qui légitime une justice d'exception. L'ambiguïté est permanente au point que le droit colonial en Algérie (doc 4) est censé mettre fin à l'arbitraire alors même qu'il est en contradiction avec les idéaux et les pratiques de la patrie des droits de l'homme et qu'il s'exerce dans le cadre métropolitain, le nord de la colonie ayant été départementalisée en 1848 (Algérois, Constantinois et Oranie).

[Pour la question des limites éventuelles des documents : des étudiants vont l'inclure tout au long de leur analyse tandis que d'autres feront le choix d'un paragraphe particulier. Dans tous les cas, on peut attendre une critique objective sur le moment colonial français qui conduira à évoquer brièvement le cas britannique ou d'autres cas de colonisation dans une logique comparative. Pour la question de l'absence de document(s) donnant le point de vue des colonisés, on peut rappeler que l'historien est confronté à l'inégalité des sources. L'appareil d'Etat colonial a produit bien plus que les sujets qui ne maîtrisaient pas toujours l'écrit.]

Conclusion

La violence en situation coloniale apparaît ainsi comme un révélateur de la position qu'occupe le colonisateur dominant aux prises avec l'altérité indigène mais, aussi, avec ce qu'il entend de *la* civilisation et la barbarie. Souvent en contradiction avec le discours sur la mission civilisatrice, le fardeau de l'Homme Blanc cher à Kipling, la violence coloniale agit comme un révélateur de l'entreprise. De fait, elle est consubstantielle à l'ordre colonial et pratiquée avec plus ou moins d'acuité par l'ensemble des agents de

l'entreprise coloniale avec l'aval des autorités métropolitaines et impériales : militaires, administration civile, compagnies concessionnaires ou agents de fermes fiscales. Son emploi permanent témoigne des fragilités de l'ordre colonial qui, pour être légitimé dans les métropoles, s'est appuyé sur une propagande officielle autour de la notion de paix et de civilisation après les atrocités de la conquête dénoncées comme des abus. Si certaines formes d'accommodements en furent le résultat concret (ex. commission d'enquête dans l'Etat libre du Congo) une politique coloniale plus éthique en résulta parfois. Cependant, les abus ne cessèrent réellement jamais, témoignant du caractère profondément inégalitaire des sociétés coloniales.

SECONDE PARTIE :
Exploitation adaptée à un niveau donné (noté sur 10 points)

Rédigez un écrit de synthèse, résultant de l'analyse critique des documents et visant à la transmission d'un savoir raisonné, en mettant en évidence les notions, les connaissances et les documents ou extraits de documents que vous jugerez utiles à un enseignement d'histoire au niveau que vous aurez choisi (Quatrième ou Première ES/L).

Remarques, conseils et attendus du jury

La consigne peut sembler méticuleuse, mais elle est nécessaire.

1. « Un écrit de synthèse » indique que l'on attend du candidat un texte rédigé portant sur l'ensemble du thème : « violence et ordre ... ».
2. « Résultant de l'analyse critique des documents » indique que le travail d'établissement des savoirs scientifiques fonde « l'exploitation adaptée » et qu'il n'est pas demandé d'autres connaissances universitaires même si ces dernières sont utiles et apportent un plus, en particulier avec un tel sujet de façon à éviter toute approche manichéenne. Le complexe est à la portée de tout élève s'il est correctement enseigné.
3. « Visant à la transmission d'un savoir raisonné » indique que l'écrit de synthèse a pour finalité de transmettre un contenu argumenté, qui propose une réflexion en plus des connaissances pour la classe.

Ces trois points issus des lettres de cadrage ne sont là que pour rappeler les objectifs de l'écrit de synthèse. Ils ne font pas l'objet d'une rédaction ou de développement quelconque.

« En mettant en évidence les notions, les connaissances et les documents... »

Le candidat est ici dans le cœur du travail de la partie 2. C'est l'écrit de synthèse proprement dit, précédé de la mention du niveau : **les candidats sont amenés en effet à décider du niveau choisi**. Ils peuvent s'éclairer des annexes des programmes. Ils ne sont pas obligés de justifier leur choix ou leur manière de procéder lorsqu'ils précisent : niveau Quatrième ou niveau Première ES/L. **Aucun choix n'est discriminant à partir du moment où la production et les choix du candidat sont en adéquation avec le niveau retenu.**

L'écrit de synthèse proprement dit se compose donc, comme indiqué, d'un certain nombre de « **notions** » qu'ils souhaitent partager et exposer aux élèves et qui sont rédigées, de « **connaissances** » qui font l'objet d'une rédaction, et du choix de « documents » (**l'étude de cas**) pris dans le corpus mis à disposition pour la partie 1 qui permettent d'illustrer ou même de démontrer ces notions et connaissances.

C'est avant tout du dossier que doivent être tirées les notions que le candidat retient. Leur simple énumération ne peut pas suffire à répondre aux exigences de cette partie de l'épreuve. Les présenter signifie clairement en donner une brève définition dans le cadre d'une réflexion didactique puis expliciter les choix effectués en fonction de la problématique d'enseignement que le candidat aura choisi en introduction de son propos.

Le terme de notions doit être compris de manière large, à savoir les notions générales proprement dites (colonisation, situation coloniale, ordre colonial, impérialisme...), les faits saillants comme des événements et des repères qui peuvent être des personnages et des lieux.

Les notions attendues peuvent être (liste non limitative)

- « Mission civilisatrice », violence coloniale, ordre colonial, administration coloniale (civile et militaire), sociétés coloniales, guerre coloniale et « pacification », exploitation coloniale, droit colonial, bagnes coloniaux, décolonisation, torture, etc.

Sur la forme, le candidat peut avoir rédigé une introduction transition entre l'analyse critique et l'écrit de synthèse. Le candidat ne revient pas sur la définition du sujet mais il énonce une problématique d'enseignement

Entre les niveaux Quatrième et Première s'établit principalement une différence de densité des notions, des connaissances et des commentaires accompagnant les documents ou extraits de document choisis. Il y a aussi la possibilité, en lycée, de faire référence au travail de l'historien et de l'importance de la conservation des documents, de leur accès mais aussi de précaution d'emploi. En lycée, on accentue les points de vue critiques, notamment sur les limites du dossier de documents qui n'abordent pas la situation des autres empires.

On vérifiera surtout que l'écrit de synthèse correspond globalement à un niveau collège ou à un niveau lycée, mais **on ne jugera pas de sa stricte adéquation avec les programmes dans la mesure où les étudiants n'ont qu'une expérience très limitée de l'enseignement voire aucune**. On sera sensible à la volonté des candidats de **faire réfléchir des élèves** et de leur **transmettre des idées claires** et non dogmatiques pour qu'ils apprennent à penser.

Le document choisi (ou les extraits de documents qui constituent l'étude de cas) s'accompagne logiquement de son commentaire en direction de la classe (car on précise bien : « que vous jugerez utiles à un enseignement »). Il doit permettre d'illustrer et de

démontrer une des idées fortes de l'écrit de synthèse. Le correcteur doit aussi évaluer la qualité de l'exploitation.

Proposition de correction de l'écrit de synthèse

Introduction transition

La problématique d'enseignement pourrait tourner autour de la violence comme caractéristique de la colonisation

- Les colonies, un monde marqué par la violence (classe de quatrième)
- Construire et maintenir l'ordre colonial : la place centrale de la violence (classe de Première)

Les notions

« **Mission civilisatrice** ». Dans une vision du monde où il considère qu'il y a une hiérarchie entre les civilisations (il conviendra d'insister auprès des élèves sur le caractère erroné de cette vision), et que la sienne se trouve au sommet, le colonisateur estime qu'il a pour mission d'amener « La Civilisation » à des peuples en retard par rapport à cette modernité. La colonisation devient donc un devoir. Derrière cet habillage idéologique, la « mission civilisatrice » est en fait un alibi pour justifier de la colonisation, et légitimer ses objectifs qui sont avant tout la recherche de la puissance économique et politique

La notion de violence coloniale : Elle est plurielle dans ses formes, qu'il faut distinguer mais aussi articuler car elles forment un système. Par violence on entend les violences physiques et symboliques commises contre des populations mises en situation de domination et/ou exposées à l'usage de la force. On peut distinguer : la violence militaire, la violence policière, la violence économique et la violence ordinaire, banale, quotidienne (celle liée à la vision racialisée et raciste et qui peut être de l'ordre du symbolique comme le tutoiement systématisée et infantilisant, la ségrégation spatiale et sociale, les coups, le mépris, etc.). En classe de Première, nous pouvons aller plus loin. La question se pose de connaître la continuité de cette violence avec ce qui se passe à la même époque dans les sociétés métropolitaines industrialisées ("classes laborieuses, classes dangereuses"). Insérer cette violence dans une continuité amoindrit sa spécificité, à l'inverse ne pas évoquer les réalités européennes conduit à la renforcer (lien avec certaines questions du programme d'ECJS).

Le droit colonial (classe de Première) recouvre l'ensemble des textes normatifs produits par le colonisateur. Il conduit notamment à la création d'un régime d'exception discriminant les populations colonisées qui se justifie selon les gouvernements pour assurer l'autorité sur les territoires récemment conquis. Prévu comme momentané (ex. des territoires militaires du nord Indochine ou du Sahara), il est maintenu bien après la période dite de la « pacification ». Les différents codes de l'Indigénat produits par les autorités françaises permettent donc de réprimer les atteintes à l'ordre public colonial.

Ce droit construit la figure de l'indigène, qui est un sujet impérial, placé en infériorité juridique et privé de sa citoyenneté, à l'égalité des femmes et des enfants en métropole. Soumis aux nombreux devoirs afférents à son statut, il ne peut utiliser les droits de pleine citoyenneté accordée à titre exceptionnel pour services rendus. Au final, l'empire français est constitué de territoires où la République met en œuvre une politique de discrimination contraire à ses valeurs tout en s'auto-persuadant du bien-fondé de sa démarche impériale (voir « mission civilisatrice »).

L'exploitation coloniale. Menée aussi bien par des acteurs publics que privés, elle se révèle inégale dans ses résultats et traduit aussi un mode opératoire des autorités coloniales : faire du mieux possible sans moyens réels. Les colonies ne doivent pas coûter d'argent c'est pourquoi la mise au travail – parfois forcé – des populations est indispensable. La mobilisation de la main-d'œuvre est une priorité en raison du refus des populations colonisées d'offrir leur force de travail contre de très faibles salaires. Le droit colonial et les moyens coercitifs permettent ainsi de légitimer le réquisitionnement à moindre coût des personnes pour ravitailler les troupes, construire les infrastructures de transports indispensables au développement économique de la colonie.

La guerre coloniale. Guerre de conquête, elle est menée outre-mer ce qui pose la question de la distance et donc des transports maritimes et des communications intercontinentales et intracontinentales. C'est une guerre asymétrique dans laquelle les armées occidentales bénéficient généralement des avantages de la puissance de feu et qui conduit à des bilans victimaires totalement déséquilibrés en faveur des conquérants qui n'essuient que peu de perte au combat mais qui subissent les effets mortifères des maladies et des conditions de vie difficile dans les milieux tropicaux (ex. la conquête de Madagascar, mal préparée conduit à 5 000 décès dont moins d'une dizaine par armes à feu). Elles ont systématiquement recours aux troupes auxiliaires indigènes, à la fois en raison de questions des coûts moindres et de leur adaptation au terrain colonial" (ex. dans la haute-région tonkinoise en 1889, le taux de mortalité des troupes métropolitaines dépasse les 60%, celle des tirailleurs tonkinois à 11% tandis que les partisans montagnards n'essuyant que 4% de pertes). Le terme de « **pacification** » (qui reste sur le terrain une guerre) rappelle que le colonisateur s'est souvent présenté comme celui qui ramène l'ordre et la paix conditions essentielles pour civiliser. Mise en œuvre au Tonkin (Gallieni, Pennequin) et à Madagascar fin XIXe puis au Maroc (Lyautey puis Pétain) ou en Côte-d'Ivoire (Clozel), elle n'empêche ni n'exclut l'exercice de la violence (« l'action rapide » de Gallieni). Au final la guerre coloniale conforte l'idéologie civilisatrice autant qu'elle contribue à l'expliquer.

L'ordre colonial (classe de première) est un ordre politique social et économique qui est censé se substituer à celui produit par les sociétés anté-coloniales. Loin d'être la duplication de celui de la métropole, il se caractérise par ses formes d'hybridation et de juxtapositions d'ordres nouveaux et de maintien (voir de réinvention) des traditions locales. Fragile, il est soumis aux aléas économiques et aux situations de révoltes et de contestations. Sa légitimité fondée sur une entreprise de civilisation ne reposant au fond que sur la capacité des autorités coloniales à faire appliquer des mesures répressives, à s'allier une partie des élites et à déployer des moyens pour réaliser des démonstrations de force. Le système pénitentiaire est ainsi utilisé comme moyen de punition et de relégation de personnes considérées comme dangereuses pour leurs idées politiques.

Administration coloniale. Armature indispensable du système de domination, l'administration coloniale constitue un appareil d'encadrement efficace malgré ses effectifs réduits (du fait d'une participation plus ou moins importante des colonisés à leur propre système d'exploitation) permettant le contrôle de territoires et des hommes. Elle s'appuie sur des auxiliaires indigènes et le droit colonial pour réguler les rapports de force entre colonisés et colonisateurs.

La narration

Les connaissances peuvent être exposées selon un développement en plusieurs petites parties qui reconstituent la temporalité de la violence.

1. La violence dans la conquête coloniale,
2. La violence dans l'exploitation des colonies (en y incluant celle des répressions)
3. La violence dans les guerres de décolonisation,

1. La violence de la conquête

La colonisation est une entreprise de conquête le plus souvent militaire qui passe par la défaite et la soumission des populations colonisées après un épisode guerrier violent durant lequel les armées européennes renforcées d'auxiliaires locaux font la démonstration de leur supériorité technique et tactique après avoir surmontés des obstacles importants comme les maladies tropicales et les distances à franchir. Les priorités données au ravitaillement et le faible nombre des soldats européens conduisent les officiers à user des exactions en tout genre et d'intimidations permanentes. Ces guerres violentes et meurtrières caractérisent la construction de tous les empires de cette époque.

[Des exemples extrêmes peuvent être évoqués par le candidat : celui des massacres de masse des populations Herero (1905-1908) par les troupes allemandes commandées par le général von Trotha reconnu comme génocide, ou des violences ponctuelles comme le massacre d'Amritsar en Inde (1919)].

2. La violence de l'exploitation

Ainsi l'Afrique et une grande partie de l'Asie passe sous la domination directe des Occidentaux et des Japonais en Asie orientale qui construisent un ordre élaboré par des démonstrations de force et la production d'un droit reléguant les colonisés en situation d'infériorité. Le code de l'indigénat se décline dans l'ensemble des territoires de l'empire français et a pour objectif d'assurer l'ordre et de mettre fin à la violence extraordinaire et arbitraire du temps de la conquête (cf. Travaux d'Isabelle Merle, en particulier, « De la légalisation de la violence en contexte colonial. Le régime de l'indigénat en question », *Politix*, vol. 17, n°66, 2004, pp. 137-162).

Parmi les sanctions prononcées pour les infractions constatées, beaucoup relèvent d'une corvée et s'apparentent à un travail forcé qui est l'une des bases de la mise en valeur des colonies. Ce travail constitue une composante du statut de l'indigénat et les situations sont très nombreuses : les travailleurs réquisitionnés sur demande de l'administration par le biais des chefs de village, les prestataires effectuant un nombre défini de jours de travaux que les chantiers publics, corvée en nature sur les champs de l'administration coloniale, la main d'œuvre pénale (internés administratifs temporaires, détenus de

droits communs et politiques). Il est justifié pour des raisons économiques parce que les colonies ne doivent pas être un poids financier pour la métropole mais aussi parce qu'il est une composante du projet civilisateur : le travail comporte une dimension morale, il est censé lutter contre la paresse native des indigènes qui se contentent du minimum garanti par la nature. Il est aussi une composante de la « Mission civilisatrice » pour la « mise en valeur » de territoires considérés comme « gaspillés » par l'inertie supposée « naturelle » des autochtones.

Le travail forcé fait l'objet d'un rejet de la part de ceux qui y sont assujettis. Ils tentent, par le contournement, la passivité, la fuite ou par la révolte armée, d'y échapper. La violence des contremaîtres et des administrateurs de l'Etat libre du Congo pour la cueillette du « caoutchouc rouge » est brutalement révélée à l'opinion métropolitaine par la presse au début du XXe lorsqu'elle en dénonce les abus. [Des candidats pourront faire aussi référence à André Gide *Voyages au Congo* 1927, et Albert Londres *Terre d'ébène* 1928] mais la colonisation en tant que système n'est pas remise en cause pour autant. Aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, le travail forcé et les codes indigènes disparaissent mais la violence et l'ordre n'en demeurent pas moins contraignants et en violation avec les évolutions des droits obtenus par les ouvriers dans les métropoles coloniales.

3. La violence pendant la décolonisation

La Seconde Guerre mondiale bouleverse l'ordre colonial et accroît le déficit de légitimité des métropoles qui enrôlent massivement des troupes indigènes et recourent à la répression au moment où l'espoir d'une émancipation se fait jour. Aucun empire n'échappe à cette politique de maintien de l'ordre par l'usage d'une violence qui rappelle parfois celle déployée au temps de la conquête (Emeutes de Sétif en 1945, insurrection Mau Mau au Kenya 1950-1956, révolte anticoloniale à Madagascar en 1947, état d'urgence en Malaya ou "événements" en Algérie). Le recours à la violence des nationalistes sert de justification à celle employée par les autorités coloniales : insurrections et contre-insurrections rivalisent en terme de brutalisation des populations civiles au point de les théoriser (ex. Roger Trinquier, Raoul Salan ou Lacheroy). Néanmoins, le contexte n'est plus le même et une partie des métropolitains sont favorables à un processus d'émancipation au point que certains d'entre eux sont victimes de la violence de leur propre gouvernement comme au moment de la guerre d'Algérie.

Etude de cas

Le candidat doit justifier le choix du document pour l'étude de cas. On peut ainsi attendre qu'il explique pourquoi il écarte les autres documents.

Le document 2 est un texte de l'historien Jacques Frémeaux. Les instructions officielles incitent à travailler avec les élèves sur des documents sources. Il n'est donc pas le mieux indiqué pour un travail tant en quatrième qu'en première.

Le document 6 également n'est pas un document source. Il peut permettre cependant de travailler : les compétences de lecture et de compréhension d'une carte, d'un plan ;

l'analyse et l'interprétation d'un graphique. Dans le cadre d'un travail général sur la violence en situation coloniale, il nous semble un peu trop ponctuel pour un travail en quatrième, et trop en marge des objectifs du programme de première.

Le document 5 serait certainement le plus « frappant » pour des élèves. Il n'est cependant pas le mieux indiqué pour le travail en classe. D'abord, le caractère « anonyme » de l'auteur va compliquer la réflexion des élèves (voir le débat entre historiens sur l'analyse de l'origine de ce document lors de sa parution dans un article de E. M'Boloko, l'Histoire n°302, et suivants pour les réactions, courrier des lecteurs). D'autre part, cette photographie est très peu informative dès que l'on enlève le titre (il est toujours bon de travailler, avec les élèves, sans titre pour les documents iconographiques). On ne peut déduire de la seule photographie l'origine des mutilations dont sont victimes ces trois personnes. Il faudrait en parallèle un texte évoquant ces mutilations dans l'Etat Libre du Congo. Mais dans ce cas, l'image devient simple illustration d'un texte, et ce n'est pas non plus l'objectif pédagogique recherché. Le document iconographique doit être un document source à part entière. Pour un travail sur l'image, il faudrait donc privilégier un document montrant le travail forcé en situation (ex : photographie du chantier Congo-Océan)

Reste les textes. Le document 1, extraits du *Journal du Soudan* d'Emile Dussaulx et le document 4, extraits du Code de l'Indigénat en Algérie sont adaptés pour les objectifs du programme de quatrième. Le document 3 est lui parfaitement adapté pour un travail en classe de première sur la Guerre d'Algérie.

A partir de ce choix, le candidat développera un exemple d'étude de cas.

Exemple d'étude de cas pour la classe de quatrième : document 1 *Journal du Soudan* d'Emile Dussaulx.

Le document est trop long pour une classe de quatrième :

Proposition de réduction (moins de 30 lignes). Nous garderons le paragraphe « 18 mai 1898 ». Le paragraphe « 22 mai 1898 » est supprimé. Dans le paragraphe « 23 mai 1898 », nous gardons :

- Du début à « mes cavaliers de pointe sont assaillis à coups de flèches » (ligne 8)
- De « Toutes ces armes sont trempées » (ligne 13) à la fin.

Le questionnement peut être le suivant :

- 1) Qui est l'auteur de ce texte ?
- 2) Quelle est la nature du texte ?
- 3) Quels sont les objectifs de cette mission ? expliquez « contestations territoriales »

Cela permet de mettre en évidence les résistances à la colonisation, et les rivalités entre puissances coloniales (mais aussi les « arrangements »).

- 4) Qui sont les hommes qui constituent est cette colonne militaire ?

Les élèves doivent relever la présence de fantassins, de cavaliers, et aussi de pièces d'artillerie. Ils doivent aussi comprendre qu'il y a des soldats métropolitains et des soldats « indigènes ».

- 5) Etablissez la liste des violences commises par ces militaires

On fera apparaitre quelles sont les violences qui relèvent de l'action militaire. Quelles sont celles qui touchent des civils. Quelles sont celles qui peuvent être qualifiées de crime.

Exemple d'étude de cas pour la classe de première : document 3, témoignages de Français torturés.

Le texte est utilisé dans son intégralité.

Les élèves doivent identifier les « auteurs », c'est-à-dire qui a déposé plainte (et auprès de qui ?) pour le deuxième extrait. Pour le premier extrait, bien faire la différence entre l'intervieweur et l'interviewé.

Ils doivent définir la nature exacte des deux extraits (voir introduction).

Le travail d'analyse se fait par un échange d'idées entre les élèves et le professeur (il n'y a pas de fiche de questions préétablies à ce niveau).

Les points de compréhension à mettre en évidence durant ce dialogue sont les suivants :

- Les victimes dans le cas présent sont des Français. La Guerre d'Algérie n'est donc pas un « simple » affrontement entre colonisateurs et colonisés.
- Il y a donc une dimension guerre civile entre Français
- « Français » n'est pas un groupe homogène. Il y a les Français de métropole (avec les appelés), les Français d'Algérie (Pieds-noirs), les partisans de l'Algérie française, de l'Indépendance... Toutes ces catégories se chevauchent. On pourra juger de la complexité en évoquant une personnalité comme Albert Camus.
- On parlera bien sûr de la torture en Algérie. Qui torture ici ? Des militaires puisque la plainte est conservée au service historique de l'Armée. Le premier témoignage évoque « les soldats ».
- Cela questionne sur le rôle de l'armée en Algérie.
- On pourra s'interroger avec les élèves pour savoir qui sont les bourreaux ?

Pour éviter tout manichéisme, il sera intéressant de diffuser des extraits du film documentaire de Patrick Rotman *L'ennemi intime* (2002). En particulier le témoignage de ce capitaine, ancien résistant, qui explique comment malgré lui (ou plutôt malgré ses valeurs) il en est arrivé à torturer. Un extrait du témoignage d'un harki dans ce même documentaire permettra d'établir le pendant d'un des premiers constats.

- La guerre d'Algérie a aussi été une guerre entre Algérien.

Au final, c'est donc toute la complexité de la situation qui pourra être embrassé par les élèves.

La guerre d'Algérie est bien évidemment un conflit de colonisation, une guerre d'indépendance, autour de l'émergence d'un nationalisme. Elle a un caractère purement militaire (affrontement entre l'armée française et l'ALN) mais aussi une dimension idéologique qui transcende l'opposition colonisateur/colonisé. La dimension de guerre civile entre Algériens et entre Français est fondamentale.

Les épreuves d'admission

Epreuve 1. « Mise en situation professionnelle »

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

Histoire¹⁴

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

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

Articulation des deux parties

D'une façon générale, les candidats se sont davantage conformés aux attentes de l'exercice qu'ils ne l'avaient fait pour l'écrit : les exposés articulent tous, plus ou moins bien sûr, une partie scientifique et une partie pédagogique. La récitation du Bulletin

¹⁴ Au nom du jury : Pascal Briost, vice-président.

Officiel ne nous est pas apparue pertinente, les candidats les moins préparés l'utilisant pour meubler leurs propositions d'adaptation pédagogique.

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

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

Partie scientifique

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

Partie pédagogique

Les notions :

- Certains candidats improvisent en quelques minutes à peine une adaptation pédagogique. D'autres ont été manifestement très bien préparés, et maîtrisent un vocabulaire didactique très théorique qui s'accompagne heureusement d'une vision très pratique de la pédagogie. Ont été très appréciés les exposés bien construits (certains

candidats projettent le plan de leur partie pédagogique, qui est parfois intégré à un plan général exposé scientifique + propositions d'adaptation pédagogique). On a regretté quand les candidats ont perdu de longues minutes à paraphraser les instructions officielles et à évoquer toutes les possibilités d'adaptation pédagogique de leur sujet. Il faut faire un choix, et après avoir expliqué pourquoi il s'intègre ou pourrait s'intégrer dans les programmes, présenter la mise en œuvre pédagogique envisagée.

- les candidats confondent souvent notions et lexique ou vocabulaire ; trop de candidats semblent par ailleurs incapables de proposer des définitions attendues comme celles de cité grecque, de territoire, de racismes ou de magnificence.

- la catégorie des pré-acquis des élèves est parfois un peu trop extensive : le concept de « modernité », par exemple, ne peut pas être considéré comme un acquis des élèves, mais doit être précisé, enrichi ; les pré-requis ne doivent pas être une astuce pour évacuer une difficulté d'ordre scientifique ou pédagogique : il vaut mieux alors conseiller aux candidats de ne rien supposer quant aux acquis préalables des élèves ;

Le document :

- Le choix d'un ou de plusieurs documents doit être pertinent ; le ou les documents choisis sont parfois traités comme des illustrations et pas comme des sources historiques qui imposent un regard critique par la prise en compte sur leur nature, sur le contexte, sur le point de vue, et sur les destinataires. La simple lecture de la légende fournit souvent des pistes pour un commentaire et permet d'éviter des absurdités évidentes pour le jury qui, lui, la lit en écoutant le candidat.

- Limiter la mise en œuvre pédagogique à un seul document ne doit pas être une règle intangible ;

- Le document iconographique, surtout des photographies, est souvent privilégié alors qu'il n'est pas toujours le plus facile à commenter si l'on n'en possède pas la méthode ;

- Rappelons que chaque type de document suppose une approche méthodologique spécifiques : ce sont des compétences que doivent acquérir les élèves ; cela pourrait faire l'objet de la part du candidat d'une présentation des étapes d'apprentissage lorsqu'il propose une activité à partir d'un document ;

- On a constaté une certaine sacralisation du document dommageable à son exploitation en classe : on pourrait rappeler que le professeur peut couper, adapter certains mots, etc.

- Les candidats utilisent indistinctement sources et méta-sources sans tenir compte de la nécessaire critique d'un document issu d'une production scientifique ;

- La notion scientifiquement exacte n'est pas toujours mobilisable telle quelle dans une mise en œuvre pédagogique ; ce qui ne veut bien sûr pas dire qu'il faut inviter les candidats à une manipulation dévoyée de la notion, mais à une adaptation ;

- Un même document peut être utilisé scientifiquement et pédagogiquement, mais exploité différemment dans l'une et l'autre des deux parties de l'exposé ;

- Une étude de cas, si elle est possible, pose la question de sa contextualisation et de sa généralisation sans que le candidat ne nie, bien sûr, la spécificité de l'exemple choisi.

La mise en œuvre :

- la mise en œuvre repose souvent sur des adaptations tout faits et déconnectés de toute considérations concrètes : il serait bon, selon nous, que les candidats proposent

davantage des réalisations ou productions des élèves (schémas, tableau, croquis, ...) que du cours dialogué ;

- il est demandé une réflexion sur la mise en œuvre plus que d'un plan ou le déroulement une séance ;
- demander de situer n'est pas localiser, non plus que décrire n'est raconter ;
- enfin, peut-être ne serait-il pas vain de rappeler que c'est la démonstration que se propose de réaliser le candidat qui doit le guider dans le choix du ou des documents, non l'inverse.

Les questions ont porté sur :

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

Géographie¹⁵

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

Il est également essentiel de comprendre que le jury ne cherche nullement à sanctionner ou à récompenser mais simplement à recruter de futurs enseignants bidisciplinaires. Il n'attend donc pas, de la part de candidats peu expérimentés et souvent stressés, une prestation parfaite mais cherche simplement à identifier ceux qui, avec quelques années d'expérience, deviendront sans aucun doute de très bons professeurs. Ainsi, le jury a

¹⁵ Au nom du jury : Alexandra Monot et Christian Nevière, sous l'autorité de Sylvie Letniowska-Swiat, vice-présidente

attribué la note maximale à plusieurs candidats, non pas parce que leur mise en situation professionnelle était totalement irréprochable, mais parce qu'il a acquis la conviction que ces derniers avaient à la fois le potentiel et la volonté de devenir de bons enseignants.

LES EXIGENCES DE BASE : L'ESPRIT DU GEOGRAPHE

Pas de séries d'exemples

Raisonnement en géographe ne consiste pas à présenter une série d'exemples plus ou moins en lien avec le sujet. Ainsi, sur un sujet portant sur « *Les espaces maritimes, des espaces conflictuels ?* », le candidat s'est contenté d'établir, la liste plus ou moins exhaustive, de tous les litiges territoriaux dans les zones économiques exclusives à travers le monde, sans voir les enjeux géopolitiques et géostratégiques les concernant. Un exemple en géographie sert, soit à étayer le raisonnement, soit à permettre une généralisation qui donne sens aux idées avancées et, par là même, facilite l'adaptation pédagogique du discours.

Pas de propos vides de sens et imprécis

Chaque notion représente un objet de la géographie, un terme bien précis. Le vocabulaire géographique doit impérativement être compris, assimilé et utilisé à bon escient. Nombre de candidats utilisent des notions pour une autre : par exemple, littoral est souvent confondu avec côte. Cependant les deux termes n'identifient pas les mêmes éléments. Si la côte reste associée à la ligne de contact terre-mer (le mot trait de côte étant ici le plus approprié), le littoral est assimilé à un espace plus large au sens où il inclut l'ensemble des zones dont les activités sont étroitement liées à la mer. La confusion de ces deux éléments amène ainsi le candidat à ne pas traiter le sujet ou alors à dévier de la question posée.

Par ailleurs, les idées ne doivent pas être seulement énoncées, il faut qu'elles soient étayées par des notions, des exemples précis et/ou des illustrations, ce qui permet au jury de percevoir non seulement les connaissances du candidat mais aussi ses capacités à les transmettre. Trop de candidats énoncent des idées mais ont des bases scientifiques trop imprécises pour les maîtriser. Ils assèment alors des affirmations sans pour autant en comprendre le sens et transmettent in fine des connaissances imprécises ou fausses.

La spatialisation

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

Pour l'étude de l'organisation de réseaux urbains, la carte au 1/250 000 voire au 1/100 000 est beaucoup plus pertinente car elle permet d'appréhender dans son ensemble la région d'étude et ainsi d'un premier coup d'œil de mettre en évidence le semis des villes,

leurs relations, les grands ensembles naturels qui facilitent ou contraignent les communications. Cette première approche visuelle conditionne ainsi l'ébauche d'une représentation cartographique. Par exemple, sur un sujet traitant de l'organisation du réseau urbain rhônalpin la carte au 1/250 000, une fois dépliée, donne à voir l'ensemble de la zone d'étude et d'en comprendre l'organisation. La carte au 1/100 000 n'offre qu'une vision parcellaire de l'espace d'étude et n'apporte rien pour la compréhension de l'espace considéré, même si elle peut être utile, en variation d'échelle, pour compléter l'argumentation.

L'utilisation des documents

L'un des objectifs de la géographie est de construire un raisonnement argumenté qui s'appuie sur des faits observés. La recherche d'informations passe par l'étude des documents qui servent de base à la démonstration.

Le croisement d'informations issues des documents, par exemple d'une carte topographique et de photographies, permet ainsi aux candidats de proposer des arguments et d'étayer ses propos afin de construire une démonstration non seulement scientifique mais aussi pédagogique. La lecture d'un article, le commentaire d'un graphique peut venir compléter ce travail de mise en relation des documents.

LES NOUVELLES MODALITES DES EPREUVES

Tirage au sort des épreuves et visite de la bibliothèque.

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

Le tirage du sujet.

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

La préparation.

Dans la salle de préparation, les candidats disposent de :

- programmes scolaires du collège et du lycée (séries générales)
- plusieurs exemplaires d'un dictionnaire des noms communs,

- plusieurs exemplaires de dictionnaires de géographie,
 - atlas,
 - calculatrices,
 - matériel consommable (feuilles de brouillon, transparents vierges, feutres pour transparent, mais il est néanmoins conseillé aux candidats d'apporter leurs propres feutres permanents),
 - enfin, est mis à disposition un classeur par question de programme contenant des documents projetables utiles à l'illustrer des mises en situation professionnelle. Ils sont empruntables en nombre raisonnable.
- Les candidats n'ont pas la possibilité de faire des photocopies sur transparent.

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

Le passage de la mise en situation professionnelle.

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

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

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

LA PREPARATION DE LA MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

Réfléchir au sujet

Les 15 minutes de réflexion après le tirage du sujet sont cruciales. Elles vont souvent déterminer l'utilisation optimale de la bibliothèque et le contenu de l'exposé. Il faut prendre le temps de **bien lire** le sujet, d'en analyser les termes, d'en percevoir les limites spatiales et temporelles. Ses connaissances de base et sa culture géographique indispensables guident alors le candidat dans la problématique à envisager, les illustrations à utiliser et ainsi la confection mentale de la bibliographie. Tous les sujets sont conçus pour être réalisés à partir de la bibliographie disponible. Il convient donc de ne pas baisser les bras dès la découverte du sujet en apparence trop "pointu", ou non attendu ni d'attendre l'accès à la bibliothèque pour commencer à travailler mais au contraire de réfléchir tout de suite à la problématique.

La bibliographie

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

Les cartes topographiques sont une absolue nécessité lorsque le sujet le permet. En effet, elles sont un outil très utile pour spatialiser les phénomènes et pour développer des études de cas à grande échelle (1/25 000) ou à l'échelle régionale (1/100 000 ou 1/250 000). Le choix de l'échelle de la carte topographique s'effectue en fonction du sujet. Ainsi, tel candidat, qui sur le sujet « Lyon et la région lyonnaise », a utilisé la carte de Lyon au 1/25 000 centrée sur l'agglomération de Lyon n'a pu voir le peu d'intérêt de l'échelle de la carte par rapport au sujet, alors qu'une carte au 1/100 000 aurait été plus adaptée. Le jury rappelle que la carte topographique est un document incontournable en géographie dans le secondaire et que la maîtrise de l'exercice, qui ne s'acquiert pas en une voire deux années de préparation au concours, et qu'il note aussi un candidat, futur enseignant bivalent en histoire et en géographie. Les cartes topographiques sont aussi la base d'une activité pédagogique qui amène à la réalisation de croquis en classe.

Les paysages sont une autre donnée essentielle des programmes scolaires en géographie et sont perçus aussi au travers **des photographies**. Le jury regrette que trop peu de candidats utilisent ces dernières pour donner à voir les espaces. Les photographies doivent être de taille suffisante pour être vues par le jury. Il vaut alors mieux utiliser les numéros de la Documentation photographique ou les volumes de la Géographie Universelle qui contiennent des photographies en pleine page et qui sont peu utilisés par les candidats, sans oublier les projetables mis à disposition dans les salles de préparation. Ces photographies doivent non seulement illustrer mais également être analysées.

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

Bâtir la partie scientifique de la mise en situation professionnelle

Les heures de préparation passent très vite : choix du plan, rédaction de la bibliographie (en respectant les normes de celle-ci comme indiqué dans le rapport du concours 2010), introduction et conclusion soignées, notes permettant de tenir les trente minutes de la mise en situation professionnelle avec suffisamment de souplesse pour accélérer ou ralentir (en précisant certains points), choix des illustrations, élaboration de croquis ou de cartes accompagnés de leur légende, sans oublier d'écrire le plan de l'exposé sur

transparent. L'usage des atlas et dictionnaires mis à la disposition des candidats n'est pas superflu. Il permet de mieux définir et délimiter le sujet. L'atlas contient nombre de données spatialisées. Ainsi, sur un sujet portant sur la Floride, le croisement des informations contenues dans les cartes de l'atlas permet la réalisation d'un excellent croquis de synthèse. Comme les années précédentes, le jury rappelle aux candidats qu'écrire son plan au tableau fait perdre du temps, oblige à tourner le dos aux membres du jury (comme à une classe), ce qui dénote un manque de capacité pédagogique (quand les candidats ne jouent pas la montre). La bibliographie indique les ouvrages utilisés et empruntés à la bibliothèque. Les membres du jury conseillent vivement de ne pas rédiger l'intégralité de l'exposé sur les feuilles de brouillon mais uniquement son ossature générale afin de ne pas être tenté de lire ses notes lors de l'exposé, lecture fastidieuse qui révèle un manque ostentatoire de pédagogie. Il faut être capable d'utiliser un vocabulaire géographique précis et avoir une démarche qui privilégie la spatialisation et l'approche multiscalaire, aussi bien lors de la partie scientifique que de la proposition d'adaptation pédagogique de l'exposé.

Bâtir la partie pédagogique de la mise en situation professionnelle

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

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

Cependant, cette partie pédagogique doit s'articuler avec le discours scientifique. Par exemple, sur un sujet portant sur Grenoble et son cadre montagnard, le candidat choisit de traiter une étude sur le développement durable en classe de Cinquième en utilisant une photographie générale de la ville et de la vallée du Grésivaudan, photographie qui ne permet pas de percevoir les enjeux du développement durable, du fait d'une échelle inadaptée du document. En revanche, le document choisi aurait pu être couplé avec la carte topographique de Grenoble afin de montrer l'organisation urbaine de l'agglomération et ses enjeux d'aménagement, en mobilisant les données scientifiques vues dans la première partie de l'exposé.

Les illustrations

La préparation d'un ou deux croquis, voire d'une carte de synthèses est une valeur ajoutée appréciée du jury à la mise en situation professionnelle, malheureusement trop peu utilisés par les candidats, alors que c'est un exercice fondamental dans le secondaire et qui est sanctionné par une épreuve spécifique au baccalauréat. La carte de synthèse doit être conçue comme une construction progressive au long de l'exposé et non pas à présenter en conclusion. Elle est support de et sert à la réflexion ; elle n'est aucunement une fin en soi. La production graphique peut par exemple montrer l'activité pédagogique qui serait réalisée avec les élèves. Les croquis et la carte doivent respecter les règles de la sémiologie graphique que le candidat peut être amené à expliquer lors de l'entretien et comporter un titre, une légende structurée et une échelle. Le jury rappelle que construire un croquis ou une carte prend du temps, aussi faut-il le prévoir dans les 3h30 de préparation.

Les documents sur transparents choisis en salle de préparation doivent être en relation directe avec le contenu de l'exposé et pertinents par rapport à l'argumentation. Il ne s'agit pas d'en présenter parce qu'il faut en présenter. Ils doivent être utiles à la démonstration. Il ne sert alors à rien d'en prévoir 15, quand 6 suffisent. Entre les cartes topographiques, les documents sur transparent, les documents dans les ouvrages, le candidat devrait pouvoir utiliser entre 5 et 8 documents au cours de l'exposé. Le jury ne peut pas accepter une mise en situation professionnelle non illustrée ou alors un premier document sorti au bout de 10 à 15 minutes d'exposé. Une telle situation révèle un manque cruel de sens pédagogique de la part des candidats.

L'utilisation des documents doit donner lieu à leur commentaire structuré qui respecte des règles méthodologiques (présentation, description, analyse). Aussi faut-il prévoir ce commentaire lors de la préparation et non l'improviser à la hâte lors de l'exposé et ainsi passer à côté de l'intérêt du document par rapport à la démonstration ou à son intérêt pédagogique.

LA REPRISE

Un bon exposé peut être terni par une mauvaise reprise qui fait apparaître d'importantes lacunes tant méthodologiques que scientifiques. A contrario, un exposé moyen peut être valorisé par une reprise montrant la culture générale et les capacités transversales du candidat. La note tient également compte de la reprise, aussi les candidats ne doivent-ils pas prendre à la légère cette partie de la mise en situation professionnelle et considérer que celle-ci ne dure que 30 minutes.

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

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

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

Cette reprise permet au jury non seulement d'apprécier les qualités des réponses mais aussi la réactivité du candidat qui devra faire face à des élèves moins complaisants. Il ne faut donc pas être surpris par les questions posées qui, parfois, peuvent sembler dénuées de sens pour le candidat, mais qui pour le jury permet de mesurer la réactivité et l'adaptation du candidat à ses futurs publics et à son métier.

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

UN EXEMPLE DE BONNE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

La leçon portait sur le sujet « Villes et inondations en France ». L'introduction s'appuie sur une photographie de Nîmes afin de définir les termes du sujet, en différenciant inondation et crue, en intégrant également les espaces ultra-marins français (notion sur la cyclogenèse, tsunamis notamment). La partie scientifique déroule un contenu notionnel (risque, aléa, vulnérabilité, catastrophe, prévention, etc.) et factuel adapté au sujet et permet d'en étudier tous les enjeux. La leçon est structurée autour de trois parties. La première montre les enjeux économiques et sociaux des inondations dans les villes françaises et s'appuie sur une carte de synthèse réalisée par la candidate à l'échelle nationale. La deuxième partie s'interroge sur la gestion des risques d'inondation par les acteurs urbains sans oublier les conflits en résultant, et s'appuie sur un croquis de synthèse (réalisé par la candidate) sur la région affectée par la tempête Xynthia. La troisième partie permet un changement d'échelle de l'analyse du sujet en montrant les recompositions spatiales des villes par le risque d'inondation. L'ensemble de la partie scientifique de la mise en situation professionnelle a duré environ 24 minutes.

Le temps restant a été remarquablement utilisé pour une adaptation pédagogique croisant deux documents : un PPRI de la vallée du Var au nord de Nice extrait de *l'Atlas des risques en France* d'Yvette Veyret, aux éditions Autrement, et la carte topographique au 1/25 000 de Nice. L'adaptation est intégrée au programme de la classe de Première, thème 2 (Aménager et développer le territoire français), au sein de la première question (Valoriser et ménager les milieux). L'étude de cas proposée permet ainsi de faire la transition avec la deuxième question du thème 2 du programme portant sur la France en villes. La mise en relation des deux documents permet de mettre en exergue la construction d'un nouveau quartier dans une ancienne zone classée inondable (déclassée pour autoriser cette construction), tout en expliquant les idées essentielles et notions à transmettre aux élèves. La candidate réalise ensuite le lien avec le programme d'éducation civique.

L'entretien a confirmé l'étendue des connaissances et compétences de la candidate.

Epreuve 2. « Analyse de situation professionnelle »

Rapport du jury¹⁶

La deuxième oral d'admission est une épreuve d' « Analyse de situation professionnelle » (ASP). Elle repose sur un dossier réunissant 4 documents (un extrait des programmes de l'enseignement général de collège ou de lycée, une ou deux pages de manuel scolaire, un texte de nature épistémologique ou historiographique, un document sur la dimension civique du sujet). En première page du dossier figure un sujet explicitement formulé. Celui-ci est toujours rédigé selon le même modèle : « Enseigner... (un thème des programmes du secondaire) au lycée / en collège :... (un axe de problématisation du sujet) »¹⁷. Le candidat dispose de 2 heures de préparation¹⁸ pour élaborer un exposé de 30 minutes suivi d'un entretien de 30 minutes avec le jury. L'épreuve est dotée d'un coefficient 2.

Nous rappelons que l'objectif fondamental de cette épreuve est **d'évaluer la capacité professionnelle du candidat à appréhender une situation d'enseignement donnée**. Cela nécessite de sa part – outre une solide culture historique et géographique, et un intérêt pour ces domaines - de pouvoir comprendre et éclairer la situation professionnelle du point de vue didactique, épistémologique et civique. Ces dimensions ne sont pas dissociées les unes des autres ou même simplement juxtaposées, mais au contraire elles sont complémentaires et croisées. Il s'agit de faire la démonstration d'une réelle intelligence et réflexion professionnelles (pourquoi enseigner ceci) et non d'une simulation de pratique d'enseignement (comment l'enseigner). En effet, il n'est pas demandé aux candidats, dont l'expérience face aux élèves est encore relativement limitée, de construire une séance de concours ou de décrire une situation pédagogique qu'ils pourraient être amenés à mettre en œuvre devant une hypothétique classe réunissant des élèves virtuels, mais bien d'analyser un cas concret d'enseignement sur la base de différents documents qui la décrivent et qui sont présentés dans l'introduction ouvrant l'exposé.

Ainsi, cette épreuve est-elle bien une épreuve professionnelle qui comporte trois dimensions complémentaires : maîtrise des connaissances historiques, géographiques et civiques ; réflexion sur les processus d'élaboration de ces connaissances (et sur leurs usages sociaux) ; réflexion sur les modalités de leur transmission, c'est-à-dire d'abord sur les modalités d'élaboration des savoirs scolaires et leur relation à l'évolution des disciplines concernées. La réflexion attendue du candidat est donc à la fois scientifique et épistémologique, pédagogique et didactique, civique et sociale.

Le **dossier** est organisé en trois parties (documents 1 et 2 ; document 3 ; document 4). Chaque partie comporte un intitulé qui peut aider le candidat dans la problématisation de sa réflexion. Le dossier doit l'inciter à réfléchir selon deux perspectives. D'une part, il

¹⁶ Au nom du jury : Etienne Bourdon, Catherine Didier-Fèvre, Christian Lippold, sous l'autorité de Marc Deleplace, vice-président.

¹⁷ Voir des exemples de sujets joints en annexe de ce rapport.

¹⁸ Dès l'entrée en fonction du président du concours (le 30 août 2013), celui-ci a demandé officiellement que ce temps de préparation soit porté à 4 heures, comme c'est le cas pour l'épreuve d'oral 1 affectée du même coefficient.

lui faut analyser la situation professionnelle telle qu'elle émerge du titre et du sous-titre du dossier et des documents proposés en relation avec les objectifs des programmes et les impératifs de transmission des savoirs. D'autre part, il lui faut identifier et discuter les enjeux épistémologiques et civiques qu'implique une telle situation professionnelle.

La réflexion du candidat s'appuie sur les documents et les pistes proposées dans le dossier car toute situation professionnelle en histoire et en géographie nécessite cette réflexion approfondie sur les enjeux scolaires et didactiques, scientifiques et épistémologiques, civiques et sociaux. C'est donc une véritable réflexion professionnelle que l'on attend des candidats, c'est-à-dire la capacité à replacer la situation d'enseignement donnée dans une réflexion épistémologique plus vaste qui tienne compte des débats qui animent les historiens et les géographes et qui se traduisent en partie dans l'écriture des programmes scolaires (document 1) qui constituent la commande institutionnelle. Les documents didactiques (document 2), c'est-à-dire les pages de manuel, révèlent un ensemble de choix de la part de leurs rédacteurs et de l'éditeur et ne constituent donc qu'une interprétation de ces programmes. Il est essentiel pour de futurs enseignants de démontrer une réelle capacité à critiquer, au sens noble du terme, les choix du manuel en ce qui concerne notamment la problématique générale de la double page, le cheminement intellectuel et didactique, les notions, les documents et la légende qui les accompagne, la pertinence des questions posées... Les candidats doivent donc éclairer la situation d'enseignement grâce aux documents de nature épistémologique (document 3) et civique (document 4). Ces 2 documents ne sont en rien limitatifs et ont pour but de donner des pistes aux candidats et d'amorcer la réflexion.

La problématique du sujet, que le candidat doit construire se trouve donc au cœur de la rencontre entre un thème abordé dans les programmes scolaires, une réponse didactique (à travers la proposition d'une double page de manuel), une réflexion épistémologique et des enjeux civiques. Ainsi, dans l'exemple du sujet *Enseigner « L'élargissement du monde (XV^e-XVI^e siècle) » au lycée : Comment écrire l'histoire du monde ?*, le jury n'attend pas une leçon sur ce que l'on a longtemps appelé les « Grandes découvertes », ni la récitation d'un cours sur l'histoire globale, mais une réflexion sur la façon dont les recherches des historiens sur l'histoire globale éclairent les choix opérés dans la situation professionnelle proposée. De même en géographie, un sujet comme *Enseigner « l'Amérique : puissance du Nord, affirmation du Sud » : en quoi les notions de centre et de périphérie sont-elles pertinentes dans la géographie d'aujourd'hui ?* ne consiste pas en une leçon sur l'Amérique et/ou sur le modèle centre-périphérie, mais en une réflexion sur la façon dont le modèle théorique donne un sens à ce thème des programmes scolaires dans une démarche professionnelle éclairée.

Par conséquent **un même thème peut donner lieu à des sujets variés** comme on le voit par exemple en Première L/ES avec le thème 5 du programme d'histoire de consacré aux « Français et la République » qui peut être croisé à une entrée épistémologique portant sur la culture politique, l'événement, histoire sociale, les diverses approches des questions religieuses, les acteurs et particulièrement les femmes... De même, en géographie un sujet sur l'enseignement « des territoires de proximité » peut-être croisé avec la question des acteurs, de l'espace, des échelles, de l'aménagement des territoires, de la région, de l'individu, de la mondialisation ou même du développement durable... Les candidats doivent bien comprendre qu'il est essentiel

de croiser la situation didactique donnée par le programme et la double page de manuel avec la réflexion épistémologique.

L'introduction est un moment important de l'exposé. Elle vise à présenter la situation professionnelle en mettant en évidence la logique d'ensemble du dossier proposé, la manière dont les différents documents se combinent. Le candidat doit leur donner du sens et élaborer une problématique à la lumière du titre (thème du programme du scolaire) et du sous-titre (entrée épistémologique) dans une articulation réfléchie des approches épistémologiques, didactiques, civiques et sociales. L'introduction montrera ainsi qu'une situation professionnelle repose tout à la fois sur des programmes, des savoirs scolaires (les manuels), des connaissances épistémologiques et historiographiques, des questionnements de nature civique et sociaux qui fondent toute l'épreuve et son sens.

Le **plan** retenu par le candidat doit nécessairement répondre au sujet et mettre en évidence cette réflexion professionnelle dans ses diverses dimensions. Le jury n'attend pas un plan spécifique. Pour la session 2014, la nouveauté de l'épreuve et les deux heures de préparation avaient incité à conseiller aux candidats de suivre l'ordre du dossier. C'est effectivement le choix opéré par l'immense majorité d'entre eux. Cependant, à l'issue de cette première session, et si le temps de préparation est porté à quatre heures¹⁹, le jury sera plus attentif à la dimension démonstrative du plan. Ainsi, aucun plan plan-type n'est attendu. Il dépend de nombreuses variables parmi lesquelles le libellé du sujet (qui croise un thème d'enseignement et une approche épistémologique), la culture du candidat, la problématique retenue, les documents figurant dans le dossier...

L'essentiel est de mettre en évidence une réflexion qui parvient, au carrefour des grandes dimensions de l'épreuve (finalités intellectuelle, épistémologique, didactique, civique et sociale), à éclairer la situation professionnelle soumise aux candidats. De façon à illustrer la grande liberté qui est laissée aux candidats dans le traitement du dossier, le jury a, par exemple, ainsi eu le plaisir d'écouter un exposé en **deux parties** reposant sur un dossier consacré à *Enseigner « L'Habiter » au collège : le concept d'Habiter renouvelle-t-il l'étude du paysage en géographie ?*. La candidate avait organisé sa réflexion dans un premier temps sur « Pourquoi enseigner la notion d'Habiter ? » en géographie comme en éducation civique, pour ensuite réfléchir au « Concept d'Habiter : quels rapports entre champs scientifique et discipline scolaire ? », interrogeant à chaque fois la place du paysage.

Cependant, le plan le plus fréquent articulait la démonstration en **trois parties**. Se succédaient une réflexion épistémologique, puis la dimension didactique, et enfin les enjeux civiques ; d'autres ont fait le choix d'inverser les deux premières parties abordant d'abord la didactique puis l'épistémologie. Moins fréquent, mais tout aussi intéressant, un sujet sur *Enseigner « des sociétés inégalement développées » au collège : quelle place pour l'étude des valeurs de justice et d'égalité en géographie ?* peut permettre aux candidats de réfléchir d'abord aux enjeux civiques et sociaux, avant d'aborder les aspects épistémologiques, puis didactiques. D'autres candidats ont articulé leur réflexion en **quatre parties**. Ainsi, le sujet *Enseigner la Renaissance en collège : la place de la biographie en histoire* permettait de traiter dans une première partie l'historiographie fluctuante de la biographie et sa traduction dans les programmes

¹⁹ Voir la note 18.

scolaires actuels, dans une seconde partie d'analyser deux ou trois questions épistémologiques sur la biographie et sa pertinence pour étudier la Renaissance (tant pour les historiens que dans l'enseignement secondaire) ; le candidat pouvait ensuite dans une troisième partie analyser plus spécifiquement la page de manuel (consacrée à Léonard de Vinci) dans sa conformité à la commande institutionnelle et dans la façon dont elle traduit des choix épistémologiques et didactiques, pour enfin, dans une quatrième partie, réfléchir aux enjeux civiques de l'identité comme l'y invitait le document 4. De même en géographie, une candidate a opté pour ce type de plan sur un sujet intitulé *Enseigner « L'organisation du territoire français » en collège : Paris, ville mondiale*. Elle a réfléchi au « concept de ville mondiale dans la géographie de l'organisation territoriale », avant d'examiner « les enjeux épistémologiques de l'organisation du territoire français », puis elle a analysé la page de manuel sous le double regard des programmes scolaires et de la réflexion épistémologique, pour enfin aborder la place « du citoyen dans l'organisation du territoire français ».

Ce qui est essentiel, ce n'est pas le nombre de parties, mais la pertinence de la réflexion qui place la situation d'enseignement au centre d'interrogations multiples et qui croise ces divers regards pour lui donner sens et justifier les choix didactiques mettant en évidence une réelle intelligence professionnelle. Pour cela, la **conclusion** doit veiller à bien répondre au sujet posé, constitué par l'ensemble du dossier et interrogé par le libellé.

Dans la pratique, il apparaît la plupart du temps inutile d'écrire au **tableau** des noms propres ou des dates. Son usage est laissé à la discrétion du candidat et ne constitue en rien un attendu impératif du jury. En revanche, l'usage du **retroprojecteur** pour la présentation du plan de l'exposé, ainsi que d'éventuels croquis ou schémas (en géographie comme en histoire) représente assurément un gain de temps et d'efficacité pour le candidat.

L'entretien de 30 minutes qui suit l'exposé constitue un temps important de l'épreuve. Le candidat ne doit pas se relâcher et, comme pour l'exposé, doit faire preuve de réflexion, de vivacité, de clarté, d'aptitude au débat, toute qualité attendue d'un futur enseignant. L'entretien a pour but d'amener le candidat à approfondir sa réflexion professionnelle dans les différentes dimensions précédemment évoquées. Un premier moment est consacré à l'exposé afin de préciser, voire de corriger, certaines affirmations. Le deuxième moment amène le candidat à revenir sur certains éléments présents dans le dossier et qui n'auraient pas été abordés lors de l'exposé. Enfin, le jury propose aux candidats dans un troisième temps d'aborder les applications civiques et sociales du sujet.

En somme, les candidats doivent se préparer à cette épreuve professionnelle en acquérant dès la Licence une culture générale indispensable à l'exercice du métier de professeur d'Histoire – Géographie - Éducation civique. Celle-ci repose sur un apprentissage des principes, méthodes, démarches, concepts et outils propres aux connaissances historiques et géographiques, et par la fréquentation régulière d'ouvrages et de dictionnaires des deux disciplines. Cette épreuve suppose donc une préparation adaptée en épistémologie et histoire des disciplines, et une culture disciplinaire solide afin d'être en mesure de mobiliser des exemples précis et pertinents. Elle demande également la connaissance et la compréhension de l'élaboration des savoirs

disciplinaires (Histoire et Géographie) et de leur enseignement, ainsi que des grands débats qui les traversent et les confrontent aux autres sciences humaines et sociales. Il est important que les candidats aient une véritable maîtrise des programmes d'histoire, de géographie, d'éducation civique et d'ECJS. Leur mise à disposition dans la salle de préparation ne leur permet que de vérifier telle ou telle information ponctuelle. Il leur est demandé d'avoir une connaissance précise de l'esprit des programmes, de leur découpage chronologique ou thématique, de leurs objectifs, de leur progressivité du collège au lycée mais aussi d'avoir réfléchi à leur articulation avec les courants historiographiques et épistémologiques. Ils doivent maîtriser, au moins dans leurs grandes lignes, les modalités des épreuves du diplôme national du brevet et du baccalauréat, les principes du socle commun de connaissances et de compétences, de la charte de la laïcité, des « éducations à » (éducation artistique et culturelle, éducation aux médias, au développement durable, au développement et à la solidarité internationale, à la responsabilité face aux risques, à la sécurité, à la défense, à la santé, au numérique...).

Les candidats doivent aussi avoir connaissance des commémorations (*Journée nationale des mémoires, de la traite, de l'esclavage et leurs abolitions ; Centenaire de la Première Guerre mondiale...*) et autres événements (*Concours national de la résistance et de la déportation ; Semaine de la presse...*) auxquels participe l'Éducation nationale. Tous ces documents sont accessibles sur les sites Eduscol et Educ@déf. Là encore, il ne s'agit pas d'en avoir une connaissance pointilliste et récitative mais d'en connaître le sens, les finalités principales, et leurs enjeux essentiels dans le cadre de l'enseignement secondaire de l'Histoire, de la Géographie, de l'éducation civique et de l'ECJS. Ainsi, la fréquentation des manuels d'éducation civique est à conseiller aux candidats afin qu'ils maîtrisent le fonctionnement des institutions, les valeurs et principes de la République, ou encore – car la liste n'est pas limitative – le paysage politique français. Il leur faut aussi être attentif à l'actualité, particulièrement l'année du concours, ce qui leur permet d'être au courant des grands débats politiques et sociétaux qui ont très fréquemment des implications géographiques ou qui soulèvent de grandes questions historiques.

Cette épreuve d'« Analyse de situation professionnelle » comporte donc une dimension professionnelle déterminante, en ce qu'elle combine les différents aspects d'une réflexion préparatoire à l'élaboration de séquences d'enseignement assurées par une maîtrise disciplinaire historique et géographique comprise dans toutes ses dimensions (scientifique, épistémologique, didactique, civique et sociale). Cette préparation, pour atteindre à sa pleine efficacité, suppose une formation progressive en épistémologie et en histoire des disciplines. Si l'année de Master 1 est effectivement déterminante, il ne faut pas ignorer que la réussite au concours du CAPES, toute épreuve confondue, repose sur une maîtrise disciplinaire et réflexive inscrite dans le temps long de l'ensemble du cursus universitaire.

Dossiers joints (voir la partie 2 des annexes de ce rapport)

2 sujets en histoire :

- *Enseigner « L'élargissement du monde (XV^e-XVI^e siècle) » au lycée : Comment écrire l'histoire du monde ? (H303)*
- *Enseigner « L'évolution politique de la France 1815-1914 » au collège : La place du politique en histoire. (H202)*

2 sujets en géographie :

- *Enseigner « L'organisation du territoire français » au collège : Paris ville mondiale. (G513)*
- *Enseigner « Les clés de lecture d'un monde complexe » au lycée : Quel regard critique sur les représentations cartographiques ? (G611)*

Annexes

1. Indicateurs chiffrés des résultats 2014

Epreuves d'admissibilité (écrit)

635 postes ont été ouverts au concours du CAPES et 110 postes au CAPES-CAFEP. Le ratio en vigueur est de 2.1 pour déterminer le nombre d'admissibles, soit théoriquement 1365 candidats appelés aux oraux.

Les résultats de l'écrit établis à l'issue des délibérations du jury de l'écrit réuni au lycée Louis-le-Grand à Paris ont donc permis de fixer la barre d'admissibilité à 8/20 (le dernier admissible a donc obtenu cette moyenne). Pour cette barre, le ratio est donc de 2,16 permettant de déclarer admissibles 1375 candidats.

Pour mémoire, en 2013, la barre était à 5,75. En 2012, la barre était à 6. Ces résultats sont très encourageants pour une première année, preuve que les épreuves ont été bien comprises et les candidats bien préparés. La moyenne en hausse s'explique notamment par l'obtention de très bonnes notes. Cette barre d'admission en forte hausse démontre qu'il existe, pour le CAPES d'histoire-géographie, un réel vivier d'étudiants solides et motivés.

L'épreuve 2 a été légèrement mieux réussie que l'épreuve 1, pourtant nouvelle dans sa définition.

Moyenne de l'épreuve 1 (géographie) : 7,33. Moyenne des admissibles en géographie : 11,16

Moyenne de l'épreuve 2 (histoire) : 7,37. Moyenne des admissibles en histoire : 10,59 >

Epreuves d'admission (oral)

CAPES:

1385 admissibles

1321 présents

L'attribution des 635 postes a fixé en conséquence la barre d'admission à 9,42 (moyenne du dernier admis).

Première épreuve, « Mise en situation professionnelle » (ex-leçon) : moyenne 8,81

Deuxième épreuve, « Analyse de situation professionnelle » (ex-ESD) : moyenne 8,72

Moyenne générale de tous les candidats sur les deux épreuves : 8,40

Moyenne générale des admis: 12,12

CAFEP-CAPES:

198 admissibles

195 présents

79 admis (par application de la barre du CAPES à 9,42)

Première épreuve (ex-leçon) : moyenne 8,77

Deuxième épreuve (ex-ESD) : moyenne 8,03

Moyenne générale de tous les candidats sur les deux épreuves : 8,40

Moyenne générale des admis : 9,04

Résultats par académie du concours 2014

ACADEMIE	CAPES		CAFEP
	PRINCIPALE	COMPLEMENTAIRE	PRINCIPALE
AIX-MARSEILLE	29	6	2
AMIENS	8	6	0
BESANCON	11	4	2
BORDEAUX	35	22	4
CAEN	15	5	2
CLERMONT-FERRAND	17	7	0
CORSE	1	0	0
CRETEIL-PARIS-VERSAIL.	153	58	22
DIJON	14	6	0
GRENOBLE	26	6	0
GUADELOUPE	0	0	1
GUYANE	0	1	0
LA REUNION	9	1	1
LILLE	18	20	5
LIMOGES	4	6	0
LYON	60	19	7
MARTINIQUE	2	0	0
MONTPELLIER	17	8	1
NANCY-METZ	17	5	2
NANTES	36	14	13
NICE	8	3	3
NOUVELLE CALEDONIE	5	0	0

ORLEANS-TOURS	21	3	0
POITIERS	6	5	1
POLYNESIE FRANCAISE	1	0	0
REIMS	10	3	0
RENNES	32	14	8
ROUEN	12	8	1
STRASBOURG	30	12	1
TOULOUSE	38	10	3
TOTAL	635	252	79

2. Exemples de sujets pour l'épreuve 2 d'admission (« Analyse de situation professionnelle »)²⁰

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2014

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE

HISTOIRE

<p>Sujet : Enseigner « L'évolution politique de la France 1815-1914 » au collège : La place du politique en histoire</p>

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : Les progrès de l'idée républicaine en France au XIX^e siècle

- Document 1 : Extrait du programme d'histoire de quatrième, BOEN 2008
- Document 2 : A-M Hazard-Tourillon, A. Fellahi, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Paris, Nathan, 2011, p. 132-133

II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : la place de l'histoire politique en histoire

- Document 3 : Jacques Le Goff, « Les « retours » dans l'historiographie française actuelle », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 22 | 1999, mis en ligne le 17 janvier 2009, consulté le 29 janvier 2014. URL : <http://ccrh.revues.org/2322> ; DOI : 10.4000/ccrh.2322

III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle : Quelle place pour le politique dans l'éducation à la citoyenneté ?

- Document 4 : César Birzéa, « Éducation et citoyenneté en Europe », dans *La citoyenneté par l'éducation*, Eduscol, *Actes du séminaire national* (juillet 2006), p. 13-14

²⁰ NB. Les extraits de manuels et autres textes sont utilisés dans le cadre des épreuves d'admission et ne font pas l'objet d'une quelconque utilisation commerciale.

Thème 2 - L'ÉVOLUTION POLITIQUE DE LA FRANCE, 1815-1914

CONNAISSANCES

La succession rapide de **régimes politiques jusqu'en 1870** est engendrée par des ruptures : révolutions, coup d'État, guerre.

La victoire des républicains vers 1880 enracine solidement **la III^e République** qui résiste à de graves crises.

DÉMARCHES

Les régimes politiques sont simplement caractérisés ; le sens des révolutions de **1830** et de **1848** (établissement du suffrage universel et abolition de l'esclavage) et de **la Commune** est précisé.

L'accent est mis sur l'adhésion à la République, son **œuvre législative**, le rôle central du Parlement : **l'exemple de l'action d'un homme politique** peut servir de fil conducteur.

On étudie **l'Affaire Dreyfus** et la **séparation des Églises et de l'État** en montrant leurs enjeux.

CAPACITÉS

Situer dans le temps

- Les régimes politiques successifs de la France de 1815 à 1914
- L'abolition de l'esclavage et suffrage universel masculin en 1848

Raconter des moments significatifs de la III^e République (Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire : 1882; Affaire Dreyfus : 1894-1906 ; loi de séparation des Églises et de l'État : 1905) et **expliquer** leur importance historique.

CHAPITRE

9

L'évolution politique de la France de 1815 à 1914

► *Comment la République réussit-elle à s'imposer dans la France du XIX^e siècle ?*

Itinéraire Arts → p. 150

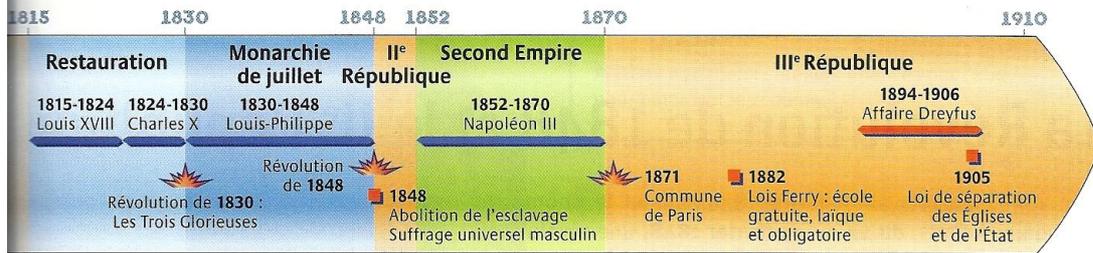


1 La Liberté guidant le peuple

Ce tableau célèbre l'insurrection populaire des 27, 28 et 29 juillet 1830 à Paris (les « Trois Glorieuses »), qui renverse le roi Charles X. (Le 28 juillet 1830 : *La Liberté guidant le peuple*, Eugène Delacroix, huile sur toile, 325 x 260 cm, 1831, musée du Louvre, Paris.)

1 Décrivez ce tableau. Quel message exprime-t-il ?

2 Comment la liberté est-elle symbolisée ?



Itinéraire Arts → p. 150



2 Le triomphe de la République

Unie dans toutes ses composantes, la République piétine les symboles de la monarchie. Au premier plan, la défaite des royalistes (à gauche) et celle des bonapartistes (à droite). (Estampe, 1870, musée Carnavalet, Paris.)

→ Comment le triomphe de la République est-il symbolisé ?

Document N°3 : Jacques Le Goff, « Les « retours » dans l'historiographie française actuelle », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 22 | 1999, mis en ligne le 17 janvier 2009, consulté le 29 janvier 2014. URL : <http://ccrh.revues.org/2322> ; DOI : 10.4000/ccrh.2322

4) Les *Annales*, à partir de leur fondation par Lucien Febvre et Marc Bloch, se sont détournées et ont même attaqué l'histoire politique qui était devenue l'orientation dominante de l'historiographie issue de l'historicisme allemand et de l'historiographie universitaire française (enseignement de l'histoire à la Sorbonne).

5a) les *Annales* déploraient le niveau superficiel de cette histoire politique qui privilégiait des cadres temporels, chronologiques, artificiels et inadéquats par rapport à la durée historique authentique et aux différents temps significatifs de l'histoire. C'était une histoire des règnes, des cabinets ministériels, dominée par les souverains, les hommes politiques, marquée par des événements : avènements, morts, constitutions, traités, etc. Cette histoire politique était alliée à une histoire diplomatique et militaire également événementielle : l'histoire-bataille [...].

6b) Le retour de l'histoire politique est lié en grande partie à la prise de conscience par les historiens, mais aussi par les spécialistes des sciences sociales et par les observateurs, du présent du politique comme domaine et comme niveau de l'histoire irréductible à autre chose ; par exemple, l'histoire politique réduite par le marxiste vulgaire à une superstructure apparaissait comme autonome dans son fondement par rapport aux infrastructures économiques. Mais un grand changement se faisait déjà jour dans le vocabulaire. Ce que l'on distinguait dans l'histoire vécue des sociétés et qui devait donc faire l'objet d'un concept spécifique dans l'historiographie ce n'était pas « la » politique, tissu d'événements, mais « le » politique comme l'avaient déjà identifié et créé les Grecs de l'Antiquité. À côté de *l'homo oeconomicus*, par exemple, on retrouvait le *zoon politikon* d'Aristote. Cette émergence du politique était en partie une conséquence de l'apparition des sciences sociales et, à la fois, en liaison et en opposition à elles, la perception et la création d'une nouvelle science des sociétés, la « politologie » science « du » politique [...].

7) Les défis des nouveaux médias (radio et surtout télévision) qui amplifiaient l'agression du politique dans la vie des sociétés poussaient également l'historiographie à maîtriser ce nouveau monstre historique.

8c) Mais ce qu'il y avait de légitime et de nécessaire dans ce retour à l'histoire politique doit se manifester sous une forme profondément renouvelée de l'histoire politique. D'abord quant au concept lui-même, histoire donc « du » politique et non pas « de la » politique, histoire dont le concept fondamental, pluridisciplinaire est celui de « pouvoir ». Notion qui, tout en assurant une spécificité au politique, montre que l'histoire du pouvoir ne doit négliger, ni le pouvoir économique ni le prestige social pas forcément lié au pouvoir économique et à la richesse, ni le pouvoir idéologique ni le pouvoir de l'imaginaire, etc. Histoire politique renouvelée qui doit, en particulier, accorder une place privilégiée aux aspects symboliques du pouvoir... Cette histoire politique renouvelée et élargie faisait aussi appel de façon interdisciplinaire à de nouveaux documents exprimant l'impact des représentations du pouvoir : documents iconographiques, rites et liturgies, etc. Elle créait aussi un nouvel espace d'histoire comparée qui pouvait s'ordonner, soit autour d'un phénomène diachronique comme la royauté, de l'Antiquité à nos jours, soit par la confrontation de manifestations du pouvoir dans les sociétés de diverses aires culturelles (gestes et liturgies du pouvoir en Occident, en Inde, en Chine, etc.), soit par confrontation des rites et des images du pouvoir dans les sociétés dites historiques et les sociétés dites primitives (par exemple rites d'inauguration dans les sociétés européennes et les sociétés africaines).

Document N°4 : César Birzúa, professeur de sciences de l'éducation, université de Bucarest, Conseil de l'Europe « Éducation et citoyenneté en Europe », extrait des *Actes du séminaire national* « La citoyenneté par l'éducation » (juillet 2006), pp. 13-14

La citoyenneté

La citoyenneté fait partie des termes « à la mode » dont l'utilisation trop fréquente risque de conduire à la banalisation et à l'oubli du sens profond. Ainsi, les années 1990 avaient été qualifiées par Ralf Dahrendorf, un éminent sociologue allemand, de « décennie de la citoyenneté ». Plusieurs raisons expliquent le très large intérêt pour les questions de citoyenneté. En fait, le terme, qui était très peu utilisé avant 1989, semble avoir été redécouvert après la chute du Mur de Berlin. Du fait de ce contexte, la citoyenneté est l'objet d'un large intérêt par des publics divers. Il y a eu la reconnaissance du fait que la construction de la démocratie est un processus permanent. Une attention accrue s'est portée sur la citoyenneté, non seulement à cause de l'importance accordée à l'idée de « fin de siècle », mais aussi en relation avec les grands changements politiques que nous traversons et le sentiment d'un avenir incertain.

Dans son sens le plus strict, le terme de citoyenneté se réfère au statut politique et juridique conféré par l'État à ses ressortissants. Mais cette conception est insuffisante si elle ne donne pas naissance à des conséquences civiques pratiques. Or, ce contenu opératoire est parfois occulté ce qui est extrêmement regrettable, car la participation citoyenne n'a absolument rien d'un processus spontané. Donner à chacun l'occasion d'exercer effectivement ses droits et ses responsabilités est une entreprise de très longue haleine, faite d'efforts qui doivent se poursuivre tout au long de la vie. À ce titre, si l'école est l'institution la plus importante, elle ne peut certainement pas suffire pour mener à bien cette entreprise.

Ce processus d'apprentissage de l'exercice pratique de la citoyenneté apparaît essentiel compte tenu du déficit démocratique constaté aujourd'hui dans l'ensemble des pays développés. Il semble que l'écart entre le projet démocratique et la réalité des expériences s'accroisse aujourd'hui constamment. Ainsi, aux États-Unis, un rapport inquiétant, publié dans les années 1990, démontrait que la nouvelle génération arrivant à l'âge adulte n'était pas préparée à soutenir la démocratie [...]

L'Europe ne fait pas exception en ce domaine puisque les mêmes tendances y sont observées. Une grande enquête est menée tous les dix ans, depuis 1970, à travers les États européens sur les valeurs préférées par les citoyens. Enquête après enquête, l'ordre de ces préférences demeure relativement stable. Les valeurs familiales arrivent en tête de ce classement, plébiscitées par 86 % des personnes interrogées, suivent le travail (54 %), les amis (37 %), les loisirs ou encore la religion. La politique n'apparaît qu'en queue de peloton, avec le score inquiétant de 8% seulement. La conclusion est sans appel : l'action politique ne convainc pas les citoyens. Il ne faut pas se contenter de ce constat, mais tout mettre en œuvre pour y remédier.

D'autres résultats sont tout aussi inquiétants, notamment en ce qui concerne la participation des jeunes à la vie politique et sociale. Ainsi, l'Eurobaromètre 2004 indique que seulement un jeune sur dix participe activement à la vie politique et associative.

César Birzúa, professeur de sciences de l'éducation (Bucarest), Conseil de l'Europe.

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE

HISTOIRE

Sujet :

**Enseigner « L'élargissement du monde (XV^e – XVI^e siècle) » au lycée
Comment écrire l'histoire du monde ?**

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : « L'élargissement du monde » en classe de Seconde

– Document 1 : « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne », Programme d'Histoire de la classe de Seconde, *Les Européens dans l'histoire du monde*, Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010.

– Document 2 : Jean-Michel Lambin (dir.), *Histoire Seconde*, Paris, Hachette Éducation, 2010, p. 180-181.

II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : « rompre avec tout ethnocentrisme occidental »

– Document 3 : Philippe Minard, « Globale, connectée ou transnationale : les échelles de l'histoire », *Esprit*, n° 400, décembre 2013, p. 20-31.

III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle : Existe-t-il des valeurs universelles ?

– Document 4 : « Les valeurs et les principes de la République », ECJS Seconde, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (Juin 2011, www.eduscol.education.fr)

Document N°1 :

« Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne », Programme d'Histoire de la classe de Seconde, *Les Européens dans l'histoire du monde*, Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010 (extrait).

**Thème 4 – Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne
10-11 h**

Question obligatoire	Mise en œuvre
L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle)	La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire : <ul style="list-style-type: none">- de Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) ; sur une étude choisie parmi les deux suivantes : <ul style="list-style-type: none">- un navigateur européen et ses voyages de découverte ;- un grand port européen ; et sur une autre étude choisie parmi les deux suivantes <ul style="list-style-type: none">- une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne;- Pékin : une cité interdite ?

Document N°2 A :

Jean-Michel Lambin (dir.), *Histoire Seconde*, Paris, Hachette Éducation, 2010, p. 180-181.

Dossier

Le voyage de Magellan

- ▶ Fernand de Magellan est connu pour avoir, le premier, fait le tour du monde. En réalité, il est mort en chemin.
- ▶ Cherchait-il à faire le tour du monde ? Pas tout à fait : comme Christophe Colomb, il veut atteindre les Indes. Il cherche donc un passage vers les Indes en contournant l'Amérique.
- ▶ Parti de Séville en août 1519, Magellan découvre en octobre 1520 ce passage vers l'océan Pacifique, appelé depuis « détroit de Magellan ». Quatre mois plus tard, après une traversée difficile, il arrive aux Philippines où il meurt dans un combat contre les indigènes. Son lieutenant, Sebastian del Cano, termine le voyage et regagne l'Espagne en 1522 avec un seul vaisseau et 18 hommes, achevant ainsi le premier tour du monde.
- ▶ Preuve est faite que la Terre est ronde, mais depuis les travaux des Grecs aux III^e et II^e s. av. J.-C., dans les milieux savants, on le savait déjà.



1 **Fernand de Magellan** (1470-1521) (Fernao de Magalhaes en portugais). Musée des Beaux-Arts, Séville.

2 Chronologie

10 août 1519	Départ de Magellan avec 5 navires et 237 hommes.
29 novembre 1519	Magellan atteint les côtes du Brésil.
Octobre 1520	Les navires pénètrent dans un détroit. La nuit les marins distinguent sur la rive d'innombrables feux de camps indiens. Ils appellent cette terre Tierra del Fuego (Terre de feu). Traversée du détroit de Magellan entre le sud du Chili et la Terre de feu. Magellan découvre un océan dont les eaux sont si calmes qu'il le baptise « océan Pacifique ».
Octobre 1520-mars 1521	Traversée difficile de l'océan Pacifique, les vivres manquent à bord.
6 mars 1521	Arrivée aux îles Mariannes.
27 avril 1521	Mort au combat de Magellan aux Philippines (île de Mactan, près de Cebu).
1521	Del Cano poursuit le voyage et trouve des épices aux îles Moluques.
1522	Retour par l'océan Indien et l'océan Atlantique. Il faut éviter les navires portugais.
6 septembre 1522	Del Cano arrive à Séville avec 18 hommes sur un navire chargé de clous de girofle, cannelle, musc, safran. Le voyage est un succès.

3 En Argentine

Décembre 1519

En cette terre de Verzin¹ nous trouvâmes des hommes qu'on appelle Canibali, qui mangent chair humaine. Le temps passé, en cette rivière, ces grands hommes nommés Canibali mangèrent un capitaine espagnol et 60 hommes qui étaient allés découvrir des terres comme nous faisons, se fiant trop à eux.

Antonio Pigafetta, un des 18 survivants revenus à Séville en 1522, *Premier Voyage autour du monde par Magellan*, rédigé en 1523-1524.

1. Argentine actuelle, au sud du Rio de la Plata.

4 Aux Philippines, 14 avril 1521

Dimanche matin, 14 avril, nous allâmes à terre avec 40 hommes. Le capitaine et le roi¹ s'embrassèrent. Le capitaine commença à parler au roi au moyen de l'interprète pour l'inciter à la foi en Jésus-Christ et il lui dit que s'il voulait être bon chrétien, il fallait brûler toutes les idoles de son pays, et à leur place mettre une croix. Et il lui montra comment il fallait faire tous les jours le signe de croix. Alors le roi et tous ses gens répondirent qu'ils voulaient obéir au commandement du capitaine et faire tout ce qu'il leur disait.

Le capitaine prit le roi par la main et quand vint le moment de le baptiser, il lui dit qu'il voulait le nommer dom Charles, comme se nommait l'Empereur son seigneur. Et il donna aux autres chacun un nom, selon son propre choix. Ainsi avant la messe furent baptisés 50 hommes.

Antonio Pigafetta, *op. cit.*

1. Le « roi » de Cebu, une des îles des Philippines.

Document N°2 B :

5 | Aux îles Moluques

13 novembre 1521 :

Tous les ans beaucoup de jonques viennent de Malacca à Bandam¹ pour prendre et charger les noix muscades et de Bandam à Malluque² en quinze jours pour avoir du girofle. Et le roi de Portugal, depuis dix ans déjà tirait profit de Malluque, secrètement afin que le roi d'Espagne ne le sût.

15 novembre :

Le roi de Bacchian (une des îles Moluques) nous dit qu'il allait à Bacchian pour prendre ces girofles qu'avaient laissés les Portugais et nous demanda deux présents.

17 novembre :

Je m'en allai à terre (île de Giailolo, les Moluques) pour voir comment naissent les girofles. L'arbre est haut et gros ; le girofle vient à la cime des branches, 10 ou 20 ensemble. Quand les girofles naissent, ils sont blancs. Ils se cueillent³ deux fois l'an, à Noël et à la Saint-Jean. En cette île on trouve quelques arbres de noix muscades dont l'arbre est comme nos noyers. Tous les jours plusieurs barques chargées de girofles venaient de l'île de Tarenate.

27 novembre :

Le roi de Bacchian (une des îles des Moluques) fit faire une proclamation : que tous ceux qui auraient des girofles les portassent aux navires. Ce qui fut fait de sorte que tout ce jour et le lendemain nous fimes du commerce. On nous donnait 100 livres de girofle pour deux chaînes de laiton qui valaient 3 sols. À la fin, parce que nous n'avions plus de marchandises à échanger, chacun de nous donnait, l'un sa cape, l'autre son manteau ou ses chemises pour avoir sa part de girofles.

Pigafetta, *op. cit.*

1 et 2. Îles Moluques.

3. On cueille les étamines des fleurs. Séchées au soleil, elles deviennent les clous de girofle.

Questions

Exploiter les documents

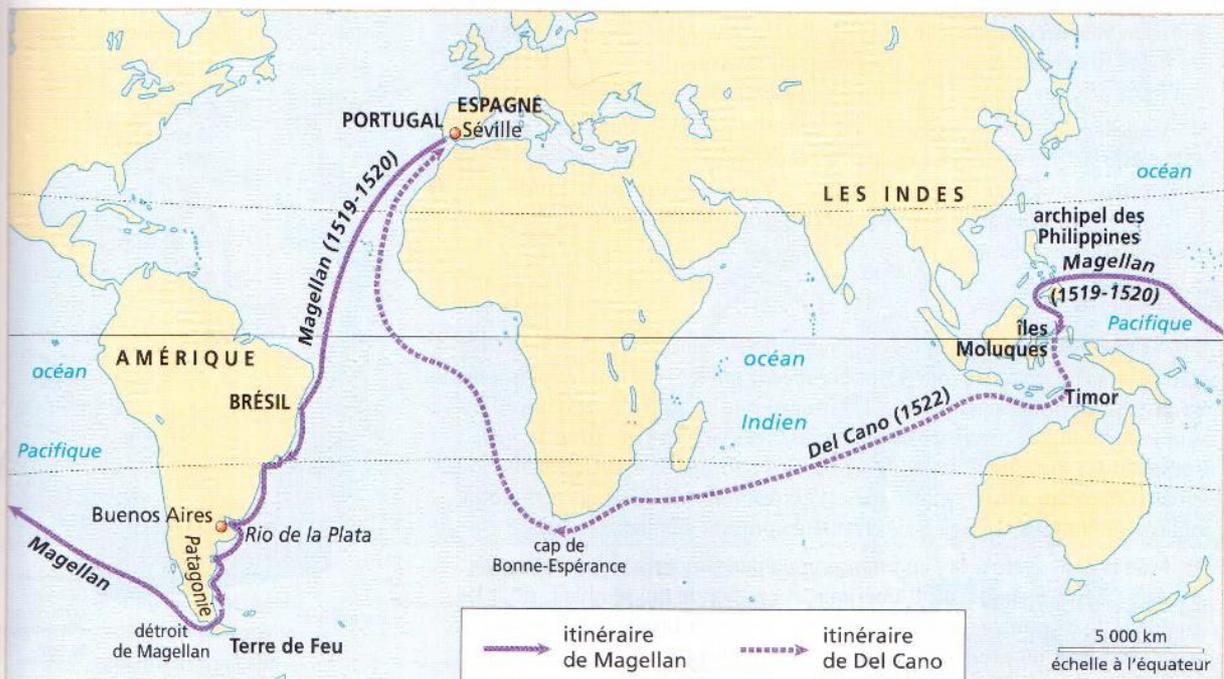
1. Comment expliquer l'itinéraire de Magellan entre août 1519 et octobre 1520 (**doc. 2, 3 et 6**) ?
2. D'après le **doc. 4**, quel objectif Magellan recherche-t-il ?
3. À partir de quand Del Cano est-il en terre connue des Européens (**doc. 5 et 6**) ?
4. Montrez que les épices sont très recherchées par les marins espagnols (**doc. 5**).

Mettre en relation

5. Pourquoi est-il important pour del Cano de passer par les îles Moluques (**doc. 2, 5 et 6**) ?

Rédiger

6. D'après les documents de cette double page présentez les objectifs de Magellan et de Del Cano.
7. Quels faits permettraient de dire que le voyage de Magellan-Del Cano est malgré tout une réussite ?



6 | Le voyage de Magellan et de Del Cano

Document N°3 :

Philippe Minard, « Globale, connectée ou transnationale : les échelles de l'histoire », *Esprit*, n° 400, décembre 2013, p. 20-31.

Depuis plus d'une décennie, l'histoire dite globale connaît un succès grandissant. Né aux États-Unis, ce courant s'est développé en Grande-Bretagne, puis en Europe continentale. L'intérêt qu'il suscite en France, dans un contexte général d'interrogation sur la « mondialisation » contemporaine, ne va pourtant pas sans ambiguïtés, car si l'idée de rompre avec tout ethnocentrisme occidental fait facilement consensus, la notion d'histoire globale recouvre des approches différentes. Sa branche la plus féconde aujourd'hui est sans doute l'histoire connectée, par son caractère transnational revendiqué et par les jeux d'échelle qu'elle autorise. [...]

Pour l'histoire connectée, le mot-clé est celui de circulations. Celles-ci sont considérées d'un double point de vue : celui des hommes et des objets, tout d'abord (objets matériels, formes, savoirs). [...] En second lieu, les circulations doivent être interrogées comme processus, car c'est quelquefois le processus relationnel lui-même qui est créateur. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement d'examiner ce que les circulations font aux objets qui circulent, mais aussi ce que les circulations font aux sociétés, du fait même de leur existence.

De cela, il ressort deux idées essentielles. La réciprocité, tout d'abord. À l'encontre des théories diffusionnistes qui ont fait de l'Occident le foyer unique d'invention des modernités de tous ordres, l'histoire connectée se veut une histoire « à parts égales », comme l'écrit Romain Bertrand [...]. Seconde notion essentielle : l'hybridation. Sanjay Subrahmanyam récuse les barrières érigées par les rhétoriques de l'altérité, qui montent en épingle les différences pour mieux conclure à l'incommensurabilité ou à l'incompatibilité des cultures, supposées imperméables au métissage. [...]

En prenant ainsi le vent du large, ces approches globales ont bousculé le conformisme des historiographies nationales. L'histoire connectée, en particulier, montre tout le bénéfice que l'on peut tirer des allers-retours entre plusieurs échelles d'analyse, les effets de discordance ayant une fonction de révélateur. L'étude intensive de configurations socialement et historiquement situées, telle que la micro-histoire la pratique, permet précisément de faire émerger les connexions, et de restituer à la fois l'épaisseur du jeu social et la globalité des échanges, économiques, politiques ou culturels, qui l'animent. L'heuristique des variations d'échelles joue ici à plein. Définie ainsi, la démarche « globale » n'est pas celle d'une nouvelle histoire universelle ; elle vise bien plutôt à mettre au jour tous les phénomènes transnationaux que les compartimentages étatiques des histoires nationales tendent à masquer, pour rétablir le sens et la portée des circulations et interactions qui tissent le social à de multiples échelles. L'ici se définit aussi par rapport à un là-bas, et les frontières sont toujours perméables, même si la simultanéité n'est jamais garantie de contemporanéité.

Document N°4 :

« Les valeurs et les principes de la République », ECJS Seconde, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (Juin 2011, www.eduscol.education.fr).

Les valeurs et les principes de la République : la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen

L'introduction du programme demande de rappeler le contenu et le sens de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 au début du programme. Elle figure, en effet, dans le Préambule de la Constitution de notre République. Confirmée et complétée par le Préambule de la Constitution de 1946, elle a une valeur constitutionnelle. Avec les grandes déclarations des Droits de l'Homme, celle de 1948, pour le monde, et celle de 1950, pour l'Europe, elle fonde la légitimité de l'enseignement à l'Éducation civique au collège et de l'E.C.J.S. au lycée, où les thèmes proposés correspondent à des principes.

Ce texte s'inscrit évidemment dans un contexte historique, celui de la Révolution Française, définissant principalement, les droits des individus, mais il a inspiré également les lois fondamentales modernes, avec d'autres catégories de droits plus collectifs, les droits sociaux, économiques, culturels, étant venus s'y greffer. Un débat existe pour savoir si les Droits de l'Homme et la démocratie vont de pair. Ce n'est pas une conception admise universellement. Mais la République Française s'inscrit dans une tradition universelle qui ancre la démocratie dans le droit. Le rappel des principes de la D.D.H.C. permet d'éclairer les thèmes proposés dans le programme de la classe de seconde. Car, ce texte n'a évidemment pas qu'une portée historique, il demeure d'une grande actualité, celle des fondements.

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE

GÉOGRAPHIE

**Sujet : Enseigner les clés de lecture d'un monde complexe au lycée :
quel regard critique sur les représentations cartographiques ?**

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : Des cartes pour comprendre le monde

- Document 1 : Extraits du programme de la classe de Terminale (Bulletin officiel n°8 du 13 octobre 2011) et des ressources pour la classe de Terminale L-ES (EDUSCOL)
- Document 2 A et B : Extrait du manuel de Géographie Terminale L-ES, *Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires*, sous la direction de D. Husken-Ulbricht, Paris, Hachette Education, p. 22-23.

II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : Peut-on cartographier la mondialisation ?

- Document 3 : Extrait de l'ouvrage de Jacques Lévy (dir.), *L'invention du monde. Une géographie de la mondialisation*, Paris, Presses de Sciences Po, 2008 (chapitre 3 : « Visions du monde »)

III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle :

- Document 4 : Nonjon, Magali et Liagre, Romain, Une cartographie participative est-elle possible ? Ressorts et usages de la « cartographie » dans les projets d'aménagement urbain, *EspacesTemps.net*, 2012
<http://www.espacestemp.net/en/articles/une-cartographie-participative-est-elle-possible-en/>

Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires

Thème 1 introductif – Clés de lecture d'un monde complexe (10-11 heures)

Question	Mise en oeuvre
Des cartes pour comprendre le monde	L'étude consiste à approcher la complexité du monde par l'interrogation et la confrontation de grilles de lectures géopolitiques, géoéconomiques, géoculturelles et géo-environnementales. Cette étude, menée principalement à partir de cartes, est l'occasion d'une réflexion critique sur les modes de représentations cartographiques.

Objectifs

Cette question introductive du programme poursuit un triple objectif :

- permettre aux élèves de prendre conscience de la complexité du monde actuel et la rendre intelligible à leurs yeux par l'utilisation de plusieurs grilles de lecture spatiale. La diversité des territoires mondiaux et de leurs dynamiques ne peut en effet être appréhendée à travers une vision seulement économique ou une approche unique (exemples : la puissance, les flux d'échanges de marchandises...);
- développer une approche critique des représentations cartographiques. Les élèves sont confrontés à de nombreuses cartes, aussi bien dans le cadre scolaire que dans leur vie quotidienne. Cette question est l'occasion de s'interroger avec eux sur les apports et les limites de ce type de documents ;
- réfléchir aux notions opérantes pour décrire le monde actuel, en critiquant si nécessaire certaines d'entre-elles qui peuvent sembler aujourd'hui inadaptées ou trop schématiques (exemples : « Triade », « modèle centre-périphérie »...).

Orientations pour le baccalauréat

La démarche spécifique adoptée pour traiter cette question ne convient pas à un sujet de type composition.

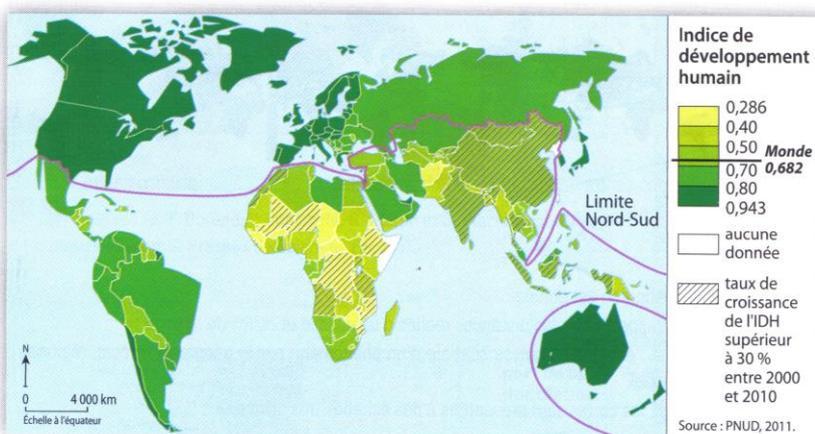
En revanche, cette question se prête aux exercices d'étude critique de document(s) ; elle est, notamment, l'occasion de porter un regard critique sur des représentations cartographiques.

Les résultats de l'analyse des différentes grilles de lecture du monde seront synthétisés sous la forme d'un croquis montrant la complexité de l'organisation de l'espace mondial actuel qui pourra être demandé à l'examen.

Cartes géo-économiques

En quoi les transformations géo-économiques du monde modifient-elles la manière de cartographier l'espace mondial ?

Les transformations économiques dans le cadre de la mondialisation sont nombreuses et les cartes permettent de visualiser le fonctionnement en réseaux ou la hiérarchie des territoires. Pourtant, si les cartes permettent de vérifier que des contrastes d'intégration, de richesse et de **développement** persistent, elles interrogent également sur la légitimité de la limite **Nord-Sud**.



1 **L'indice de développement humain en 2011**

Vocabulaire

Anamorphose : carte dans laquelle la surface d'un territoire est proportionnelle au phénomène représenté.

Centre/périphérie : voir p. 144.

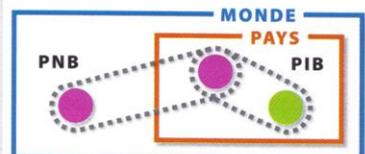
Discrétisation : voir doc. 3 p. 20.

Développement : ensemble des processus sociaux et économiques apportant aux hommes une plus grande sécurité, une plus grande satisfaction de leurs besoins.

IDH (indice de développement humain) : indicateur de développement qui prend en compte l'espérance de vie à la naissance, le taux d'alphabétisation des adultes et le revenu national brut par habitant (qui remplace désormais le PIB).

Nord : ensemble des pays développés.

PIB/PNB :

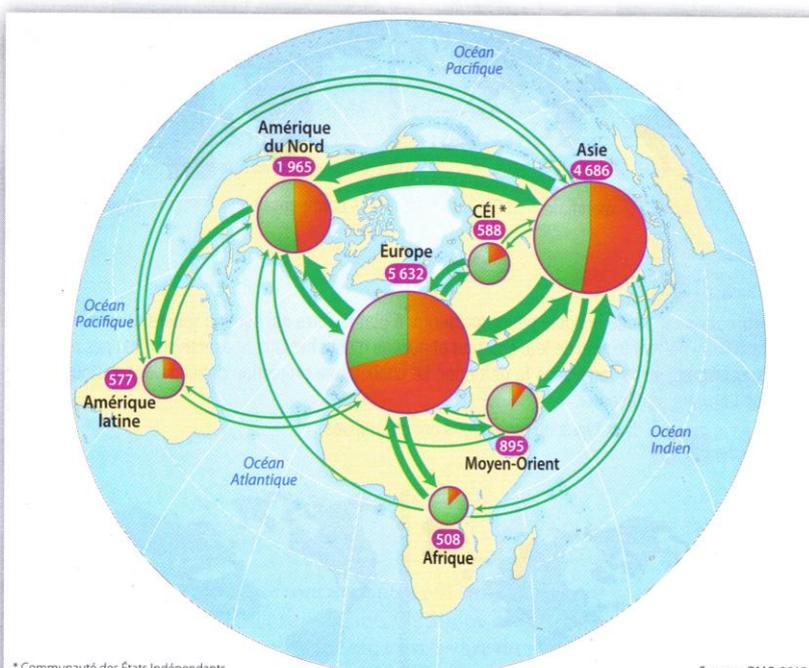


Richesses produites par :

- les entreprises nationales
- les entreprises étrangères

Sud : ensemble des pays en développement.

Triade : voir p. 24.



* Communauté des États Indépendants.

Source : OMC, 2012.

Principales exportations de marchandises en 2010, en milliards de dollars

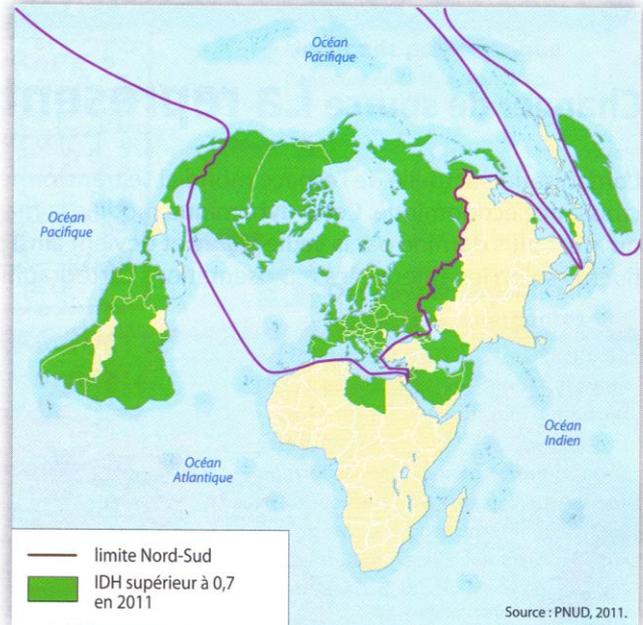
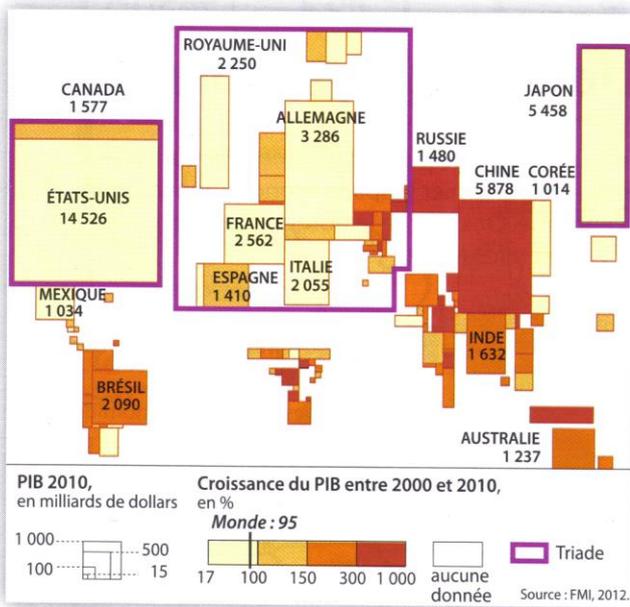


Principaux flux d'exportations de marchandises en 2010, en milliards de dollars



2 **Les flux de marchandises dans le monde**

Document 2 B : Extrait du manuel de Géographie Terminale L-ES, *Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires,*



3 Le PIB et son évolution (anamorphose)

4 Une limite Nord-Sud contestée

La ligne représentant la limite Nord-Sud est apparue en 1980. Jusqu'à cette date, la division du monde entre pays développés et pays en développement était toujours représentée par un contraste de couleurs ou de hachures.

Questions

Analyser une carte

- Montrez que des contrastes de développement et de richesse persistent dans le monde. (doc. 1 et 3)
- Montrez que le commerce mondial est fortement polarisé. (doc. 2)

Comparer des cartes

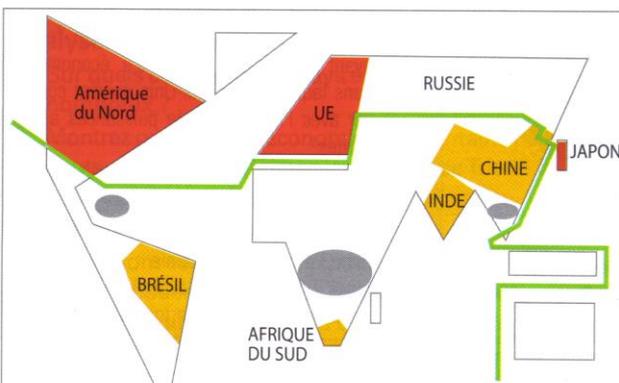
- Y a-t-il corrélation entre le niveau de richesse et de développement d'un État ? Justifiez votre réponse par des exemples précis. (doc. 1 et 3)
- En confrontant les doc. 2 et 3, montrez que la Triade est désormais concurrencée et que le modèle ne s'organise plus autour de centres et de périphéries.

Porter un regard critique sur la représentation cartographique

- Comment les valeurs quantitatives et les dynamiques sont-elles représentées dans les doc. 1 à 3 ?
- Expliquez les choix de l'anamorphose. (doc. 3)
- Montrez que les choix de discrétisation de l'IDH modifient la lecture des cartes. (doc. 1, doc. 4 et doc. 1 p. 40)
- En le confrontant au doc. 1, expliquez le titre du doc. 4 et la remise en cause actuelle de la limite Nord-Sud.

Retenir en réalisant un schéma

Complétez le schéma et la légende ci-dessous.



Un monde polycentrique et contrasté

- pôle de la Triade : PIB/hab et IDH forts
- puissance émergente : PIB/hab. et IDH moyens mais en forte croissance
- PMA : PIB/hab. et IDH faibles
- limite Nord/Sud de plus en plus contestée

Un monde interdépendant

- flux majeur
- flux secondaire en forte croissance

Chapitre 3 : Visions du monde

« Peut-on cartographier la mondialisation ? La question paraît simple. La réponse est plus difficile [...]. La cartographie est une technologie sociale ayant pour objet la représentation graphique conventionnelle de l'espace, en particulier de l'espace géographique. Ce point de départ met l'accent sur le caractère conventionnel de la représentation cartographique, mais aussi sur le fait que la carte n'est qu'un produit particulier de la technologie cartographique, répondant à certaines conventions. La carte est une sorte de protocole de représentation ; la vérité cartographique est contractuelle. C'est peu, mais c'est aussi beaucoup. Car le cadre conventionnel que définit spécifiquement la carte n'entre que marginalement en résonance avec le cadre conceptuel de la mondialisation. Autrement dit, pointer cette dissonance est une manière de souligner deux aspects essentiels de la réponse à la question de départ : pour être juste et pertinente, toute carte doit prendre en compte et traduire une pensée géographique qui lui préexiste – ce qui suppose une théorie de l'espace, même si elle n'est qu'implicite, voire inconsciente -, et la pensée géographique de la mondialisation doit être capable de s'abstraire, au moins partiellement, des présupposés que véhiculent les cartes du monde existantes [...] Que disent alors les géographes de la mondialisation ? « Emergence du Monde comme espace, processus par lequel l'étendue planétaire devient un espace » (Lévy et Lussault, 2003 « Mondialisation »). Et d'ajouter que l'humanité a déjà connu six mondialisations, chacune singulière, et qu'il s'agit d'un moment où émergent de nouvelles échelles, de nouveaux pouvoirs politiques d'échelle mondiale, de nouveaux lieux « bien situés », contrastant avec l'accroissement des mobilités, et de nouveaux mondes qui s'articulent avec le Monde (les majuscules initiales sont importantes). Le défi cartographique est posé [...]. A l'heure de la mondialisation, le politique investit d'autres espaces que celui de l'Etat, et en particulier les espaces régionaux, qui se confondent pour une part avec les aires urbaines qui commandent le Monde dans l'articulation géographique : métropoles – mégapoles – archipel mégapolitain mondial. En conséquence, une carte de la mondialisation doit faire une part importante aux lieux du Monde, espaces unifiés par où passent et où aboutissent les flux mondialisant : culture, finance, marchandises, information, tourisme... Or la carte souffre d'un handicap congénital : *l'eulidianisme*. Véritable péché originel du cartographe, l'eulidianisme désigne le fait qu'une carte ne peut être autre chose qu'une représentation plane de l'espace, alors que celui-ci ne tient pas dans un plan. L'espace des sociétés, c'est l'ensemble des relations que tisse la distance entre les composantes de la société, et les distances en question ne s'additionnent pas comme dans un plan [...].

Mais la carte aggrave son cas sur un autre plan encore. Cette relative incapacité à figurer des espaces idiots, c'est-à-dire à survaloriser l'idiographie datée et statique. Chef de file des cartographes « idiots », Samuel Huntington (1990) avec sa carte des civilisations et de leur choc annoncé, a tout de même réussi à influencer quelques programmeurs scolaires et quelques éditeurs de manuels, qui n'ont rien trouvé de mieux que de graver dans le marbre des cerveaux enfantins la carte d'un monde qui ne serait qu'une juxtaposition instable et conflictuelle de groupes ethnico-religieux naturellement ennemis ; à chaque génération son fardeau épistémologique. On imagine avec bienveillance et naïveté que cette bévue manifeste puisse être justifiée par la nécessité d'une étude critique, que l'on attend de la part des enseignants et des enseignés, mais c'est là sans compter sur un aspect essentiel de la carte : sa fonction performative, ou dit autrement « l'effet de vérité » quand « dire c'est faire » [...].

Dans les problématiques de la mondialisation, toutes les combinaisons local-mondial sont possibles. Il faut se donner les moyens cartographiques de visualiser ces combinaisons, et éviter que les mailles statistiques tels que les Etats n'obèrent des raisonnements qui s'appuient sur des constats cartographiques. Chaque « grande puissance » produit des cartes dont elle occupe le centre. [...].

La posture performative qui consiste à se dessiner au centre de la carte, en vue de faire croire qu'on est le centre du Monde, traduit en revanche assez bien l'idée que les Etats raisonnent géographiquement dans un espace euclidien, sous-estimant les logiques de réseaux transnationaux, ce que tous ne peuvent pourtant se permettre. »

Document N°4 : Magali Nonjon et Romain Liagre, Une cartographie participative est-elle possible ? Ressorts et usages de la « cartographie » dans les projets d'aménagement urbain, *EspacesTemps.net*, 2012

<http://www.espacestemp.net/en/articles/une-cartographie-participative-est-elle-possible-en/>

La « cartographie participative » : un outil de mobilisation collective et de « contre-pouvoir »

Sur le champ de l'aménagement urbain et du développement local, les expériences de « cartographie participative » ont été nombreuses. On peut même dire que depuis les années 70 et les expériences localisées et largement expérimentales de mobilisations collectives contre des projets de démolition/reconstruction de logements (quartier de l'Alma Gare à Roubaix, du Moulin de la Pointe à Paris), les « diagnostics participatifs » de territoire se sont aujourd'hui banalisés. La « cartographie participative » constituerait ainsi en quelque sorte la clé de voûte de toute dynamique de mobilisation habitante.

Tout d'abord, ce sont les vertus pédagogiques ou encore d'éducation à la citoyenneté qui sont vantées dans ce type de pratiques. La « cartographie participative », rappelle une structure militante aujourd'hui spécialisée sur la production de diagnostic participatif, « permet de sensibiliser les participants à l'outil cartographique (se repérer, appréhender l'espace...) et aux problématiques urbaines. » Elle devient par là-même l'outil indispensable pour traduire le langage de la planification urbaine et donner les moyens aux habitants de se représenter concrètement les projets en cours sur leurs quartiers. C'est dans ce sens qu'ont été développés dans le processus de construction des « diagnostics participatifs », toute une palette d'outils de sensibilisation au territoire (« simulation grandeur nature », « photos-élévation de façades », « maquettes adaptables ») permettant de passer « d'une représentation abstraite à une représentation concrète de l'espace en projet ».

Deuxièmement, une fois sensibilisés aux problématiques urbaines, condition sine qua non de toutes mobilisations urbaines, les habitants peuvent alors s'attacher à valoriser dans la conception même des cartes, leurs expertises d'usage. Aussi, c'est par la pratique de la « cartographie participative » que les habitants vont pouvoir faire entendre leurs représentations de l'espace urbain. De longs moments sont alors consacrés à la description des lieux et la restitution de l'environnement immédiat sur la base d'une connaissance intime de la réalité de terrain. En se promenant directement dans le quartier (balade urbaine, promenade critique, relevé cartographique des usages et des parcours) ou en s'exprimant dans des ateliers, les habitants vont pouvoir (ou être invités à) témoigner des compétences qu'ils détiennent en matière d'usages et d'appropriation du territoire. A ce stade, la vertu principale de la « cartographie participative » n'est alors plus tant sa dimension pédagogique que sa capacité à doter l'habitant de savoirs, ou encore à abandonner son statut de profane dans les projets d'aménagement urbains.

L'habitant devient un expert, celui des usages de la ville. Plus encore, il est en mesure de produire des données qui n'apparaissent pas dans les états des lieux officiellement produits. Il est celui qui va « donner à voir toute la complexité attachée à un espace de pratiques ». Il va pouvoir, par exemple, témoigner des usages détournés des espaces publics. [...] Dans cette perspective, les usages de la cartographie participative transforment l'objet « carte » en « outil dans un parcours de mobilisation collective ».

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE

GÉOGRAPHIE

Sujet :
Enseigner l'organisation du territoire français en collège :
Paris, ville mondiale.

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : Paris, une métropole mondiale.

- Document 1 : Extrait du programme de géographie de la classe de 3^{ème}, 2013

- Documents 2 A et 2 B : A. Auger et L. Bonnet, *Histoire-Géographie, classe de 3^{ème}*, Paris, Hachette, 2012, p. 334-335

II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : le concept de la ville globale.

- Document 3 : Sassen Saskia, « Introduire le concept de ville globale », *Raisons politiques*, 2004/3, n° 15, p. 9-23.

III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle. Le citoyen et les différentes formes de participation démocratique : comment le citoyen peut-il participer aux politiques de l'aménagement du territoire ?

– Document 4 : « Citoyens du Grand Paris signez la pétition pour un Grand Paris démocratique ! »

<http://associationgrandparis.fr/2013/11/22/citoyens-du-grand-paris-signez-la-petition-pour-un-grand-paris-democratique/>

Consulté le 26/01/2014

Document N°1 : Programme de géographie de 3^{ème} (extrait)

Thème 2 - L'ORGANISATION DU TERRITOIRE FRANÇAIS	
CONNAISSANCES Les contrastes territoriaux. - La production de la richesse se concentre dans certains espaces du territoire national, en lien avec les dynamiques européennes et mondiales. Ce sont les métropoles dont Paris, les régions motrices, certains espaces frontaliers et les littoraux. -L'intégration du territoire national dans l'espace européen et mondial par les réseaux de transports renforce ces espaces.	DÉMARCHES Une étude de cas : l'agglomération parisienne. Cette étude débouche sur la mise en perspective de l'organisation du territoire par les réseaux et les pôles, les grands contrastes territoriaux à l'échelle nationale, et le rôle des acteurs publics et privés. On s'appuie sur une carte du réseau de la grande vitesse en France et en Europe Ces contrastes sont reportés sur un croquis de l'organisation du territoire national.
CAPACITÉS Localiser et situer : - les principales métropoles françaises - les axes et les nœuds de transports majeurs de l'espace français Décrire et expliquer : - la distribution spatiale des activités sur le territoire de la France - le poids et le rayonnement de Paris - quelques formes de disparités ou d'inégalités sur le territoire national Réaliser un croquis de l'organisation du territoire national	

1

L'agglomération parisienne

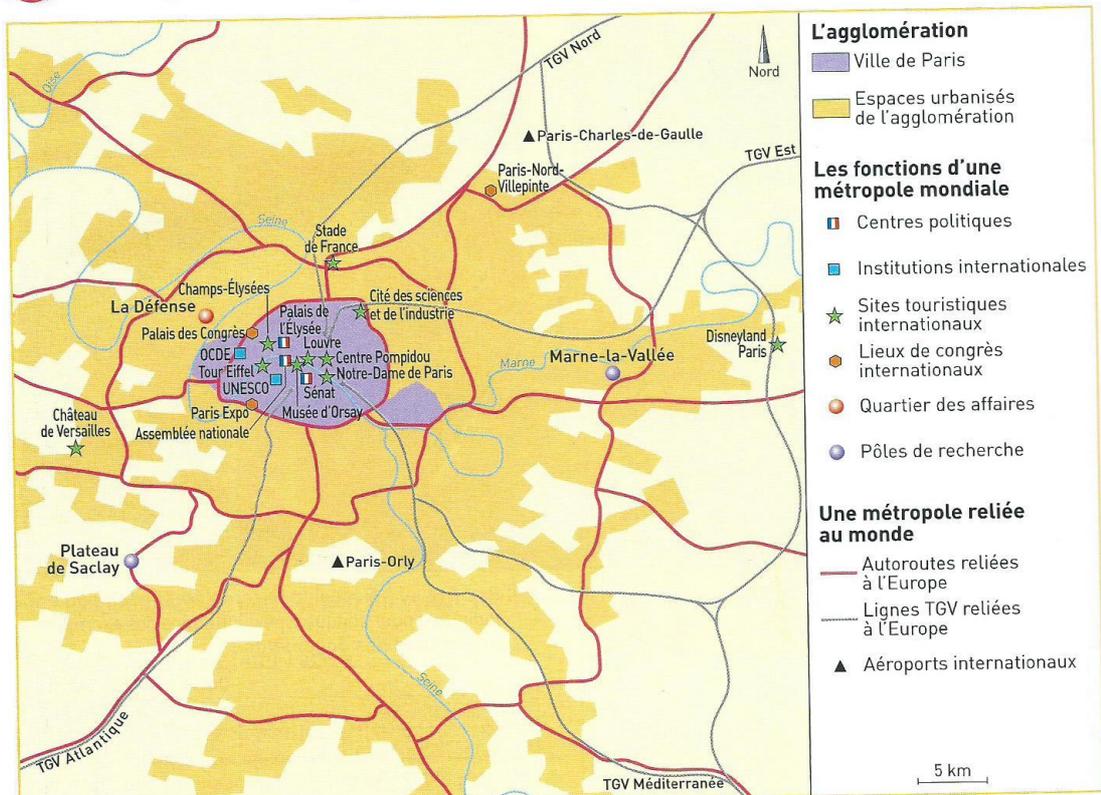
2. Une métropole mondiale

• Comment Paris s'impose-t-elle comme une métropole mondiale ?

Paris est une **métropole mondiale** de 12 millions d'habitants. L'agglomération parisienne concentre en effet des fonctions décisionnelles lui donnant

une influence mondiale dans les domaines politique, économique, financier et culturel.

A Un rayonnement politique et économique mondial



1 Les fonctions internationales de Paris et de son agglomération

2 Paris, une ville mondiale

Paris concentre les capitaux étrangers investis en France. Elle regroupe la majorité des sièges sociaux des grandes entreprises françaises ou mondiales implantées sur le territoire national, principalement dans le quartier de la Défense, plus grand centre d'affaires européen.

La fonction de commandement à l'échelle mondiale de Paris est encore symbolisée par la présence des sièges d'organismes internationaux comme l'Unesco, de 177 ambassades et de 37 organismes internationaux. La capitale accueille également plus de 40 000 étudiants étrangers.

Paris est aussi l'une des capitales mondiales du luxe et de la mode.

D'après V. Adoumié, *Géographie de la France*, Hachette, 2011.

VOCABULAIRE

métropole mondiale (une) : grande agglomération qui regroupe des centres de décisions à l'échelle mondiale dans de multiples domaines (économique, politique et culturel).

patrimoine culturel (le) : monuments et œuvres d'art hérités de l'histoire.

B Un rayonnement culturel mondial



3 Site Internet de l'office du Tourisme de Paris en chinois

4 Paris, capitale culturelle mondiale

Paris, ce sont ses glorieux palaces et ses bonnes tables, ses cafés et ses bistrotts. La réputation de Paris réside aussi dans la célébrité de ses monuments, de ses lieux historiques de renommée internationale. L'Île-de-France (et surtout Paris) reçoit des millions de touristes chaque année. Les quartiers historiques les plus célèbres sont la cathédrale Notre-Dame de Paris (13,7 millions de visiteurs en 2008), le Sacré-Cœur (10,5 millions), le Louvre (8,4 millions), la tour Eiffel (6,9 millions). La richesse du **patrimoine culturel** est considérable, mais il ne faut pas oublier les distractions : Disneyland Paris attire plus de touristes que la tour Eiffel ou le château de Versailles ! Cependant, si Paris est une capitale culturelle mondiale, les lieux les plus visités dans le monde sont les parcs d'attraction aux États-Unis. Notre Dame-de-Paris n'arrive qu'au neuvième rang des sites les plus visités.

D'après J.-P. Paulet, *La France, villes et systèmes urbains*, A. Colin, 2010.

ACTIVITÉS



C5 : Avoir des connaissances et des repères relevant de l'espace
Lire et employer différents langages : deux cartes, une photographie et des textes

C1 : Rédiger un texte en réponse à une question

Décrire et expliquer le poids et le rayonnement de Paris à l'échelle mondiale

1 **Doc. 1 à 4** Recopiez et complétez le tableau suivant en indiquant des exemples précis tirés des documents qui montrent l'influence de Paris à l'échelle mondiale :

Documents	1	2	3	4
Influence politique				
Poids économique				
Influence culturelle				

2 **Doc. 1** Quels équipements permettent à Paris d'être reliée à l'Europe et au monde ?

Rédiger un texte organisé

En utilisant les réponses aux questions précédentes, rédigez un texte organisé décrivant et expliquant le poids et le rayonnement de Paris à l'échelle mondiale.

La globalisation de l'activité économique produit un nouveau type de structure organisationnelle. Saisir cette réalité de manière aussi bien théorique qu'empirique nécessite une architecture conceptuelle adaptée. Des constructions telles que la ville-monde, ou la région qui l'entoure, en sont des éléments importants.[...]

La double dynamique de dispersion et de concentration géographique, propre au phénomène de globalisation, forme un élément essentiel de l'architecture organisationnelle du système économique global. Elle est à l'origine, pour une large part, de la croissance des firmes multinationales, et plus particulièrement de l'importance prise par les services permettant à l'exécutif de ces firmes de fonctionner (travail de direction, de gestion, de coordination, de production de services, et de financement du réseau d'activités du groupe).

Confrontés à cette complexification, les sièges sociaux tendent à se procurer ces services centraux à l'extérieur. Ainsi, alors qu'il y a seulement dix ans, le site-clé de production des activités centrales était le siège social, il existe aujourd'hui un autre site, celui des entreprises de services hautement spécialisés qui fournissent aux firmes globales soit les composantes soit l'intégralité de leurs services centraux.

Or, ces mêmes entreprises de services hautement spécialisés sont sujettes aux économies d'agglomération. [...] De cette imbrication de firmes, de talents, d'expertise, résulte qu'un type particulier d'environnement urbain fonctionne de la même manière qu'un centre informationnel. Être localisé dans une ville revient à participer à une boucle d'information extrêmement dense et intense. [...]

D'un point de vue empirique, il est probable que dans de nombreux pays le centre d'affaires représente également la plus importante concentration de sièges sociaux, ce qui peut aussi bien résulter d'une insuffisance d'alternatives en termes de localisation. Mais dans les pays dont le reste de l'infrastructure est bien développée, il est vraisemblable que de tels sièges sociaux bénéficient d'un ample choix de localisation.

Le service global que les entreprises spécialisées sont censées produire pénètre un réseau lui-même global de filiales ou d'autres formes de partenariat, ce qui renforce les transactions transfrontalières de villes à villes. L'accroissement des marchés financiers globalisés d'une part, et des marchés de services spécialisés d'autre part, la nécessité d'un réseau de services transnational du fait de l'augmentation rapide de l'investissement étranger, l'affaiblissement du rôle joué par les gouvernements dans la régulation de l'activité économique mondiale et l'importance simultanée d'autres arènes institutionnelles (notamment les corporations de sièges sociaux) : toutes ces tendances rendent compte de l'existence de réseaux transnationaux en milieu urbain. L'une des implications, pouvant d'ailleurs constituer une autre hypothèse de recherche, est que le devenir économique des villes globales est de plus en plus déconnecté de leur arrière-pays, voire de leur économie nationale. Nous observons l'amorce de formation de systèmes urbains transnationaux, et c'est, selon moi, de ces derniers que les centres d'affaires actuellement prédominants tirent leur puissance. Il ne peut exister de ville globale autonome ; en ce sens, le contraste est grand avec les capitales des empires de jadis.

Par ailleurs, le nombre grandissant de professionnels de haut niveau et d'entreprises de services spécialisés aux profits très élevés contribue à aggraver l'inégalité spatiale et socio-économique présente dans ces villes.

Document N°4 : texte en ligne de l'association du Grand Paris.

Citoyens du Grand Paris signez la pétition pour un Grand Paris démocratique ! (22/11/2013)

Paris est la seule grande métropole française et européenne à ne pas être organisée en métropole démocratique à l'image de Londres, Berlin ou Rome. Alors que la qualité de vie se dégrade pour les franciliens en matière de logement, d'emploi, de transports, d'environnement, de fiscalité, il est temps que les citoyens fassent entendre leur voix pour soutenir le projet de création d'une "Métropole du Grand Paris" !

Alors qu'un projet de loi est sur le point d'être adopté à l'Assemblée nationale pour la création d'une métropole dès le 1er janvier 2016 et l'élection au suffrage universel direct d'un Maire du Grand Paris au 1er janvier 2020, votez cette pétition [...]. Alors que quelques élus locaux réactionnaires font un lobbying dépassé pour tenter de ralentir un changement indispensable, votre voix compte au moment où les Députés de la nation vont adopter un texte qui va changer votre quotidien !...

Ce sursaut démocratique métropolitain doit répondre à quatre grands enjeux :

1. Pour dépasser les clivages actuels entre Paris et les villes de banlieue qui aggravent la crise du logement. [...]
2. Il faut supprimer les barrières entre ghettos de riche et ghettos de pauvres dans la métropole pour une meilleure qualité de vie et une véritable solidarité fiscale entre citoyens du Grand Paris. La solidarité financière ne peut faire l'objet de bricolages de l'Etat, mais doit venir en amont par la création d'une seule métropole du Grand Paris, qui va harmoniser les fiscalités entre communes et départements. [...]
3. L'enjeu du développement durable avec un urbanisme soutenable est essentiel pour améliorer la qualité de vie des habitants au quotidien pour faciliter les déplacements en transports, la qualité environnementale des constructions des nouveaux quartiers du Grand Paris. Pour cela, seule une stratégie métropolitaine permettra au Grand Paris d'effectuer sa mutation écologique et urbaine.
4. Nous voulons une métropole gouvernée démocratiquement comme dans toutes les agglomérations de France avec des élus au suffrage universel par les citoyens et mettre fin à la cacophonie actuelle avec 4 Départements et 124 communes non coordonnées et en rivalité. [...] Ce sera la fin de la déresponsabilisation actuelle où tous les acteurs, villes, départements, région, Etat se renvoient la responsabilité sans faire avancer la métropole !

Voilà le projet que nous soutenons pour lancer une véritable réforme de la gouvernance métropolitaine, la rendre plus démocratique, plus soutenable et plus dynamique. La Métropole du Grand Paris est une chance pour faire converger les énergies locales pour des politiques publiques plus efficaces, au service de tous les habitants du Grand Paris ! Votez cette pétition et diffusez-la autour de vous pour la remettre aux Parlementaires et au Gouvernement pour créer enfin un Grand Paris démocratique !

4. Les sujets des épreuves d'admissibilité (écrit) de la session 2014 du concours du CAPES externe rénové

Les sujets sont disponibles sur le site du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/cid76921/sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-capes-session-2014.html>