



Secrétariat Général

Direction générale des ressources
humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

CONCOURS EXTERNE DU CAPES ET CAFEP-CAPES

Section HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Rapport établi sous la responsabilité de Laurent CARROUE, président du jury

Avant-propos

Nombres de candidats et de postes : mise en perspective

Avec un total de 4 479 candidats en 2012, contre 4 486 en 2011, les concours externes du CAPES et du CAFEP-CAPES demeurent les principaux concours de recrutement de l'Education nationale dans l'enseignement secondaire en histoire et géographie, bien devant les agrégations externes.

On doit relever que - pour la première fois depuis des années - la lente et régulière érosion des inscrits est stoppée. Le nombre d'inscrits était en effet tombé de 7 855 en 2007 à 4 486 en 2011, soit un recul de - 3 399 inscrits et - 43 % en cinq ans. La situation se stabilise enfin après les fortes inquiétudes et les ruptures introduites par la mastérisation.

En tout état de cause, malgré cette érosion, le jury a estimé - contrairement à d'autres disciplines en cette année 2012 - que le niveau général des candidats demeurerait suffisamment élevé en histoire et en géographie pour pourvoir tous les postes au CAPES. En 2012, 690 postes étaient à pourvoir contre 657 en 2011 et 792 en 2010, dont 580 postes au CAPES (+ 30 postes, + 5 %) et 110 au CAFEP-CAPES (+ 3 %). Au CAPES, le nombre de postes au concours avait connu une baisse significative depuis plusieurs années 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.

D'après les informations dont nous disposons en ce début septembre 2012, le nombre de candidats inscrits pour le CAPES et le CAFEP 2013 augmenterait de + 13 % alors que les annonces ministérielles laissent présager de nouvelles créations de postes. Nous ne pouvons donc qu'encourager les candidats et les préparateurs à travailler et à se présenter aux concours dans les années qui viennent.

Du Jury : un bel engagement collectif au service de l'Etat et de la République

Sous la responsabilité du Président (¹), les épreuves écrites et orales ont mobilisé le travail d'environ 120 examinateurs, dont six composaient le directoire des concours (²). Dans un contexte encore difficile cette année du fait de l'entrée en vigueur des effets de la mastérisation d'un côté et de la rénovation des épreuves du CAPES d'histoire et de géographie de l'autre, le jury a su faire preuve en d'un bel esprit de responsabilité et d'engagement. Nous tenons publiquement à lui rendre hommage et à exprimer notre reconnaissance pour la qualité du travail accompli au service de l'Etat, de la République et du rayonnement de nos disciplines.

Dans un contexte de consolidation et de clarification après les épreuves de ces trois dernières années, le processus de renouvellement du directoire se poursuit. Après avoir salué l'an dernier le départ de Frédéric Dumont en géographie qui a été remplacé par Sylvie Letniowskaswiat, c'est cette année notre collègue Christophe Badel qui quitte ses fonctions de vice-président. C. Badel a œuvré avec compétence, bonne humeur et discrétion pendant des années à la réussite de ce concours exigeant, d'abord comme membre puis comme vice-président historien. Nous lui présentons nos remerciements et nos vœux de succès dans ses activités futures. Il est remplacé pour le CAPES 2013 par notre collègue Pascal Brioist.

Venant de toute la France métropolitaine et d'outre-mer, et exerçant différentes fonctions (inspecteurs académiques - inspecteurs pédagogiques régionaux, Professeurs des Universités et Maîtres de conférences, professeurs en classe préparatoire, professeurs du second degré), ce jury est particulièrement représentatif de la diversité de nos disciplines. Pour autant, les membres du jury ont partagé les mêmes convictions sur ce que doivent être les qualités scientifiques, pédagogiques et personnelles d'un futur professeur d'histoire et de géographie : ils ont attaché du prix au niveau scientifique des candidats - que la première étape du recrutement que constituent les concours a justement pour finalité de garantir - et se sont efforcés de détecter leurs futures qualités de pédagogues, leur force de conviction, leur potentiel d'adaptation et leur capacité à assumer leurs

¹ Laurent Carroué, Inspecteur Général de l'Education Nationale, ancien Professeur des Universités.

² Outre le président : Christophe Badel, Professeur des Universités, Marc Deleplace, Maître de Conférences, Sylvie Letniowska-Swiat, Maître de Conférences, vice-présidents; Jean-Marc Vaillant, Bertrand Vergé et Xavier Desbrosse, professeurs agrégés, secrétaires généraux.

responsabilités en matière d'éducation civique.

Tant dans l'élaboration des sujets d'écrit que lors de la correction des copies et lors du déroulement des épreuves orales, le souci premier du jury a été de donner toutes leurs chances aux candidats. Il a veillé à l'harmonisation de la notation à mesure de l'avancée des concours. Le jury d'admissibilité a été comme l'an dernier accueilli au Lycée des Métiers Raspail (Paris) dont nous remercions vivement le proviseur pour son accueil.

Les rapports du Jury à consulter sur le site du *Portail National Histoire-Géographie*

Le jury invite les candidats de la session 2013 et leurs formateurs à prendre attentivement connaissance de ce présent rapport 2012 qui précise à nouveau ses attentes, opère le bilan et donne des recommandations. Il leur conseille aussi de prendre connaissance des *Rapports* des sessions précédentes, singulièrement de ceux des sessions 2008 à 2011, riches en informations pratiques, en repères majeurs pour les épreuves d'écrit et d'oral et en bilans.

Comme vous le savez, depuis l'an dernier, le **Portail National Histoire-Géographie** est ouvert à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

Candidats et préparateurs peuvent trouver dans ce nouveau site tout au long de l'année un ensemble d'informations, de liens et de ressources très utiles pour préparer et passer les concours, en particulier bien sur le CAPES externe.

Durant les années scolaires et universitaires 2012/2013 et 2013/2014, les concours du CAPES vont connaître à nouveau de nombreuses transformations. Vous pourrez en être directement et simplement informés en consultant régulièrement le Portail National afin de disposer d'une information officielle, claire et fiable.

Châlons-en-Champagne a accueilli pour la treizième année consécutive l'oral de cette session 2012 du CAPES et du CAFEP-CAPES. Plus d'une centaine d'examineurs – dont plus d'une trentaine assumait le rôle important de président(e) de commission – y ont interrogé les candidats durant trois semaines et demi. Les services de l'académie de Reims, les établissements châlonnais où se déroulaient les épreuves ou qui hébergeaient des membres du jury ou des candidats, la municipalité de Châlons, tous se sont mobilisés pour nous assurer le meilleur accueil et faire en sorte que les candidats et les membres du jury puissent se consacrer pleinement à leurs épreuves. Qu'ils en soient eux aussi remerciés, et singulièrement Mr. REIBEL, proviseur du lycée Étienne-Oehmichen, et Mr. VANDERSTEE, proviseur du Lycée Talon, qui ont bien voulu, avec leurs collaborateurs, nous accueillir. Près d'une centaine d'appariteurs ont enfin assuré l'accueil et l'encadrement des candidats admissibles durant les épreuves orales. Leur rigueur et leur courtoisie ont constitué, comme les années précédentes, des éléments importants de réussite.

Un CAPES véritablement bivalent géographie - histoire

Une des principales innovations introduites par la rénovation des épreuves du concours réside dans la totale bivalence existant dorénavant entre l'histoire et la géographie. Sur un total des coefficients de 12 pour les épreuves d'admission finale, les deux épreuves écrites d'admissibilité ont un coefficient de 6 (2 X 3) et les deux épreuves orales d'admission ont un coefficient de 6 (2 X 3). A l'écrit, les deux dissertations en histoire et en géographie pèsent du même coefficient. A l'oral, qui est composé de deux épreuves d'égale valeur elles aussi, le tirage au sort réalisé par le candidat la veille de son premier jour de passage détermine dans quelle valence – histoire ou géographie – le candidat va passer ses épreuves. S'il tombe par exemple sur la leçon de géographie (50 % de possibilité), il passera son autre épreuve en histoire et vice-versa.

Il est donc impératif que les candidats se préparent l'année du concours à égalité d'effort et d'investissement dans les deux disciplines. Plus globalement, la réussite à ce concours de l'enseignement qualitativement exigeant se prépare plusieurs années à l'avance. Dans son cursus d'étudiant, il faut donc s'inscrire dans une logique de formation initiale réellement bivalente. Les futurs enseignants des collèges et lycées vont en effet tout au long de leur carrière devant les élèves devoir enseigner à parité l'histoire et la géographie.

Vers une nouvelle refonte des concours enseignants pour 2013 et 2014

Les années universitaires 2013 et 2014 vont sans aucun doute connaître une profonde refonte de leurs dispositifs dans le cadre d'une remise à-plat de la mastérisation. Dans ce contexte, il nous semble utile de rappeler aux préparateurs et candidats que le CAPES est un concours de recrutement de la fonction publique d'Etat. Son cursus de préparation doit s'inscrire dans une logique professionnalisante dont la réussite aux épreuves écrites puis orales du CAPES n'est que la première marche précédant la réussite de l'année de stage de titularisation en établissement devant les élèves qui ouvre la voie à la titularisation définitive en cas de réussite.

On demeure en particulier frappé par l'émiettement des savoirs et des connaissances, l'éclatement des pratiques des candidats, la faiblesse des contenus épistémologiques, la grande difficulté à aborder des questions et des enjeux larges faisant débat dans la société et auxquels ils vont être confrontés comme enseignant en classe.

Tout ceci oblige les Universités à reconcevoir l'ensemble des cursus qu'elles proposent, sans doute dès le L3 pour la préparation aux concours, sur ces bases nouvelles (mode d'organisation, articulation, contenus, progressivité, bivalence histoire-géographie, place des nouvelles Ecoles supérieures, poids et place des initiations aux stages de terrain...). D'autant qu'avec l'autonomie des Universités, la question de la professionnalisation va devenir dans les années qui viennent une question essentielle, en particulier en sciences sociales et humaines (maintien des postes et des horaires...).

Alors que la finalité des questions aux programmes et des modalités des épreuves écrites et orales vise d'abord et avant tout à vérifier et valider un cursus général de formation dans une optique professionnelle, Il semble nécessaire de rappeler que le CAPES externe, comme les deux agrégations externes d'ailleurs, sont fondamentalement des concours de l'enseignement scolaire ouvrant l'accès à des postes en collèges et en lycées.

Les questions aux programmes : gel des questions pour les concours 2013 et 2014

Du fait de la refonte de la mastérisation annoncée par le Ministère qui suppose le lancement de nouveaux chantiers d'envergure dans les deux années qui viennent (pb. articulation épreuves du Capes/ Agrégations, nouvelles maquettes à concevoir et mettre en œuvre...), nous avons souhaité faire preuve de sagesse en pensant au surcroît de travail que tout cela représente pour les préparateurs.

Nous avons donc décidé, en accord étroit avec le Président de l'agrégation de géographie pour ce qui concerne ce concours, de geler les questions aux programmes pour les concours 2013 et 2014.

Les questions aux programmes aux concours entre 2012 et 2014

| | Géographie | Histoire |
|--------|--|---|
| (2012) | <p><i>La France : la France en villes</i></p> <p><i>L'Europe</i></p> <p><i>Géographie des conflits (nouvelle question)</i></p> | <p><i>Rome et l'Occident, de 197 av JC à 192 après JC.</i></p> <p><i>Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV em au XVIII em siècle</i></p> <p><i>Le monde britannique de 1815 à 1931</i></p> |
| 2013 | <p>La France : la France en villes</p> <p>Canada, Etats-Unis, Mexique (nouvelle question)</p> <p>Géographie des conflits</p> | <p>Les diasporas grecques du VIIIem siècle à la fin du IIIem siècle av. JC. (bassin médit., Proche Orient)</p> <p>Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV em au XVIII em siècle</p> <p>Les sociétés coloniales à l'âge des Empires : Afrique, Antilles, Asie (1850/1950)</p> |
| 2014 | <p>La France : la France en villes</p> <p>Canada, Etats-Unis, Mexique</p> <p>Géographie des conflits</p> | <p>Les diasporas grecques du VIIIem siècle à la fin du IIIem siècle av. JC. (bassin médit., Proche Orient)</p> <p>Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV em au XVIII em siècle</p> <p>Les sociétés coloniales à l'âge des Empires : Afrique, Antilles, Asie (1850/1950)</p> |

A propos des publications éditoriales concernant les concours : enjeux déontologiques

Ces trois dernières années et au delà des contraintes générales introduites en propre par la mastérisation, le concours du Capes d'histoire et géographie a connu un profond processus de renouvellement : bivalence histoire/géographie, allègement du nombre de questions aux programmes au profit d'un approfondissement des champs d'étude, rénovation via la thématisation de la question sur la France, introduction d'une question large et transversale en histoire, rénovation de la question thématique en géographie avec l'introduction de la géopolitique avec la «géographie des conflits», aide au pilotage des préparations avec la multiplication des *Lettres de cadrage*...

Dans ce processus, l'approche des questions aux programmes a été elle aussi profondément renouvelée. La durée d'inscription aux programmes – et donc d'étude par les préparateurs et les candidats - est passée de deux à trois ans. L'annonce des questions nouvelles par rapport à la date du début des préparations est passée de deux mois auparavant (mi juin/ mi-septembre) à six ou sept mois aujourd'hui (mi juin/ début janvier). Ces choix stratégiques avaient deux objectifs : permettre aux préparateurs de travailler avec du temps, permettre la production d'ouvrages pour les questions de concours de meilleure qualité que ceux offerts autrefois et trop souvent bâclés.

Face à la crise de l'édition scolaire et universitaire, les concours sont devenus le champ d'une vive concurrence entre éditeurs et auteurs avec la multiplication des offres éditoriales. La qualité et la synthèse ne sont pas toujours au rendez-vous, mais on ne peut globalement que se féliciter de l'offre disponible.

Pour autant, il nous semble utile face à certaines dérives mercantiles constatées cette année de *mettre les points sur les I*. Il n'y a pas et il ne peut y avoir de manuel(s) officiel(s) de préparation des questions aux concours de recrutement de la fonction publique d'Etat.

Cela signifie qu'il est inconcevable qu'un membre du jury d'un concours comme le CAPES signe - *comme membre du jury* - un tel ouvrage. Ce rappel officiel dans ce rapport 2012 des règles déontologiques de base aux auteurs et éditeurs permet de clarifier une situation en voie de dégradation rapide et inquiétante.

En tout état de cause, les personnes concernées ne pourront plus se prévaloir de leur statut de membre du jury pour continuer à vendre leurs ouvrages d'ici quelques semaines, soit qu'elles aient démissionné de leur propre initiative, soit qu'elles aient été exclues du Jury par le Président.

Nous espérons que ce rapport de synthèse annuel vous sera à nouveau utile. Nos disciplines et nos enseignements sont confrontés à des défis majeurs que nous devons relever en commun. Il faut dans ce contexte que chacun prenne ses responsabilités. C'est ce que nous avons fait et que nous continuerons à faire comme Président de ce Jury.

Laurent CARROUE

Président du Jury

**Inspecteur Générale de l'Education Nationale
Ancien Professeur des Universités**

SOMMAIRE DU RAPPORT :

1. Chiffres-clefs de la session 2012
2. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves écrites d'admissibilité
 - 2.1. La composition de géographie
 - 2.2. La composition d'histoire
3. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves orales d'admission
 - 3.1. L'épreuve sur dossier
 - 3.2. Les épreuves orales de géographie
 - 3.3. Les épreuves orales d'histoire

1. Chiffres-clefs de la session 2012

| | CAPES 2010 | CAPES 2011 | CAPES 2012 | CAFEP 2010 | CAFEP 2011 | CAFEP 2012 |
|--|----------------|----------------|------------------------------|----------------|----------------|----------------------------|
| Postes au CAPES / Contrats au CAFEP-CAPES | 610 | 550 | 580 | 182 | 107 | 110 |
| Inscrits | 4 985 | 3 810 | 3 650 | 806 | 665 | 829 |
| Admis (rapport admis / postes ou contrats) | 610 (100 %) | 550 (100 %) | 580 (100 %) | 63 (35,6 %) | 69 (64,5 %) | 77 (70 %) |
| ÉCRITS D'ADMISSIBILITÉ | | | | | | |
| Candidats non éliminés (présents aux deux épreuves, ne remettant pas copie blanche, etc.) | 3 292 | 2 088 | 2 031 | 502 | 332 | 403 |
| Candidats non éliminés / inscrits | 66 % | 54,8 % | 48,61 | 62,3 % | 47,59 % | 61,60 |
| Moyenne de la composition d'histoire | 5,59 | 6,42 | 7,13 | 4,94 | 5,49 | 6,23 |
| Moyenne de la composition de géographie | 5,51 | 6,55 | 7,01 | 4,92 | 5,89 | 6,40 |
| BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ | | | | | | |
| Moyenne du dernier admissible (« barre d'admissibilité ») | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Nombre d'admissibles | 1 321 | 1 174 | 1 251 | 155 | 158 | 207 |
| Admissibles / candidats non éliminés | 40,10 % | 56,3 % | 61,6 % | 30,88 % | 47,59 % | 51,36 % |
| Moyenne des admissibles | 8,75 | 8,74 | 9,21 | 8,51 | 8,27 | 8,91 |
| ORAL D'ADMISSION | | | | | | |
| Moyenne de l'exposé suivi d'un entretien (« leçon ») | 8,62 | 9,21 | 8,66 | 7,87 | 8,45 | 8,17 |
| Moyenne de l'épreuve sur dossier | 8,78 | 9,42 | 8,81 | 7,96 | 9,10 | 8,20 |
| BILAN DE L'ADMISSION | | | | | | |
| Moyenne générale du dernier admis (« barre d'admission ») | 8,58 | 9,13 | 8,83 | 8,58 | 9,13 | 8,83 |
| Nombre d'admis | 610 | 550 | 580 | 63 | 69 | 110 |
| Moyenne générale des admis | 10,96 | 11,26 | 11,38 | 10,80 | 10,97 | 11,28 |
| Admis / candidats non éliminés | 18,5 % | 26,34 % | 28,5 % | 12,5 % | 20,78 % | 19,6 % |
| Admis / admissibles non éliminés | 46,17 % | 46,5 % | 49,8 % | 40,6 % | 46 % | 40,3 % |

Le profil des admissibles aux deux concours :

- *Pyramide des âges : au CAPES et CAFEP-CAPES, près de 73 % des admissibles sont nés entre 1984 et 1989, 23 % entre 1978 et 1983 et 4 % avant 1978.*
- *Titres universitaires : les étudiants disposant d'un master ou diplôme équivalent occupent une place centrale (cf. tableau ci-dessous).*
- *Statut (cf. tableau suivant) : les étudiants, dont ceux en IUFM, occupent une place bien sur considérable. Les autres candidats admissibles se répartissent en de nombreux groupes dont les plus significatifs quantitativement sont ceux des assistants d'éducation, les candidats sans emploi et les autres personnels d'éducation.*
- *Sexe ratio : Si le CAPES apparaît relativement paritaire avec 51 à 52 % de femmes parmi les admissibles et les admis, au sein du CAFEP-CAPES la féminisation est plus sensible puisque les femmes représentent 58 % des admissibles et 61 % des admis.*

Tableau. Répartition des admissibles et admis par principales professions en 2012

| | CAPES admissibles | CAPES admis | CAFEP admissibles | CAFEP admis |
|----------------------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| Etudiants | 1 041 | 495 | 148 | 63 |
| Elèves ENS | 19 | 5 | 1 | 0 |
| Sans emploi | 38 | 13 | 13 | 3 |
| Assistant d'Education | 105 | 44 | 3 | 0 |
| Autres personnel Education | 48 | 9 | 19 | 3qW |
| Maîtres auxiliaires | 7 | 2 | 21 | 6 |

Tableau. Titres universitaires des admissibles et admis en 2012

| | CAPES admissibles | CAPES admis | CAFEP admissibles | CAFEP admis |
|------------------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| Doctorat | 9 | 4 | 3 | 2 |
| Master et grade Master | 722 | 323 | 111 | 28 |
| Inscription en M2 | 215 | 244 | 91 | 45 |
| autres | 16 | 13 | 3 | 2 |

Au total, le CAPES externe et le CAFEP-CAPES sont des concours exigeants, comme le montre le rapport entre le nombre d'admis et celui des candidats ayant effectivement composé. Ils imposent donc un travail rigoureux et exigeant, qui doit pouvoir s'adosser à une culture *générale* géographique et historique – incluant la connaissance des histoires et des démarches des deux disciplines, la compréhension de leurs notions clefs, la possession des grands repères spatiaux, chronologiques et statistiques – construite au fil des années de lycée et d'université.

On se méfiera cependant d'en rajouter sur la difficulté : comme le montrent, dans le tableau précédent, les lignes «candidats non éliminés / inscrits» et surtout admis / candidats non-éliminés», les chances des étudiants qui veulent et peuvent préparer sérieusement sont très réelles et justifient pleinement qu'ils s'engagent dans ces concours.

2. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves écrites d'admissibilité

2.1 Composition de géographie

Sujet posé : «Europe : Frontières, césures, limites»

Le sujet de géographie était centré sur la question au programme du concours depuis trois ans : « l'Europe ». Il permettait d'intégrer aussi certaines dimensions de la nouvelle question « Géographie des conflits ». De manière périphérique les candidats pouvaient puiser quelques éléments ciblés de leur réflexion dans la question « La France en villes » avec la thématique de la ville frontalière, sans abuser d'exemples français. Cette année il n'y avait pas de documents d'accompagnement contrairement à la composition d'histoire. Les textes du concours précisent que « L'un des deux sujets au moins comporte des documents que le candidat utilise dans sa composition ». En effet, à part le terme de « césures » qu'il fallait prendre en compte, le sujet ne présentait pas de difficultés particulières. Les programmes de géographie du secondaire avec notamment celui de la classe de Première introduisent des thèmes qui posent la question des limites, des frontières et des disparités socio-économiques de l'Europe et de l'Union européenne aux diverses échelles.

Remarques méthodologiques.

Ces remarques ayant été développées dans certains rapports antérieurs (cf. le rapport 2010), nous n'évoquons ici que les conseils de base qui concernent encore hélas une partie des candidats. L'introduction comprend trois temps. Une amorce définissant précisément les termes du sujet et ses bornes spatiales.

Une problématique qui ne reprend pas simplement le sujet sous forme de question mais qui oriente l'analyse et montre les enjeux du sujet. L'annonce du plan qui se démarque de la problématique dans les termes mais permet de la décliner afin de répondre au sujet. Le développement présente une organisation et laisse clairement apparaître les différentes parties. La conclusion est obligatoire et ses deux volets sont attendus : bilan de l'argumentation développée au cours du devoir, et éléments d'ouvertures concrets et pertinents. Les devoirs illisibles ou employant des abréviations (autres que celles admises) sont sanctionnés par le fait qu'on ne peut pas valider un propos indéchiffrable.

Le jury a noté des progrès appréciables dans les productions graphiques intermédiaires. Ces schémas ou petits croquis sont valorisables dans le développement dès lors qu'ils sont pertinents par rapport au sujet et qu'ils répondent aux règles élémentaires de la sémiologie graphique. Ils doivent avoir un titre, une légende et l'échelle doit être précisée. Le croquis de synthèse est obligatoire et il faut donc y consacrer un certain temps. Trop de candidats gèrent mal leur temps, ou ne maîtrisent pas l'exercice ce qui conduit à des croquis à peine esquissés ou sans légende élaborée. L'absence de nomenclature est autant sanctionnée que des nomenclatures erronées ou fantaisistes. Le jury a été surpris qu'à ce niveau, un pourcentage significatif de croquis contient des erreurs de base (confusions entre la Mer noire et un Etat ou entre l'Ouest et l'Est ! Erreurs sur les Etats de l'espace Schengen ou de la zone Euro et plus encore sur les États membres de l'Union européenne. Confusions entre les États issus de l'éclatement de l'ex URSS (Ukraine, pays baltes...) et États de l'ex bloc de l'Est (Pologne, Hongrie...). La partie orientale de l'Europe a été mal maîtrisée par une part significative de candidats.

L'analyse du sujet

Compréhension du sujet

Comme évoqué dans les rapports précédents, le sujet ne peut pas être traité sans chercher à définir ses termes, et ceux-ci ne peuvent être évincés dès le départ ou au fil du devoir. Certains candidats, heureusement peu nombreux, ont réduit tout de suite « l'Europe » à « l'Union européenne » ce qui est difficilement pardonnable à un niveau universitaire. D'autres, plus nombreux, ont transformé le sujet en éliminant certains termes et ont traité (souvent mal) « Les frontières de l'Europe ».

Avant d'isoler chaque terme, c'est dans la globalité que le candidat devait appréhender le sujet s'il ne voulait pas faire fausse route. Les trois termes avaient en commun la notion de discontinuité. Ces discontinuités créent des effets d'interface et elles sont marquées par des dynamiques d'effacement ou de renforcement. L'Europe était bien le cœur du sujet avec un questionnement sur ses bornes spatiales, son identité, son unité, ses lignes de clivages et de ruptures plus ou moins marquées. Même si l'Europe se définit aussi de l'extérieur et par ses rapports au monde, les trois termes se succédant amenaient à analyser ses articulations et ses logiques internes et bien évidemment aux différentes échelles. Il fallait tendre à définir l'Europe (continent, sous-continent, espace, territoire... ?) en fonction de critères géopolitiques au sens large (aspects politiques, géoéconomiques, de « civilisations»). Les dynamiques, dont les recompositions, étaient des éléments centraux. En effet, des logiques d'intégration s'opposent à des reliquats de décomposition ou à de nouvelles dynamiques de morcellement ou d'exclusion. Les discontinuités induites par les frontières, césures et limites ne se surimposent pas forcément. Les frontières peuvent être notamment le lieu de construction d'espaces transfrontaliers très intégrés alors que les césures socio-économiques et les limites géopolitiques peuvent se manifester en dehors de tout tracé frontalier contemporain. L'intensité de ces discontinuités qui se recoupent plus ou moins est variable et peut produire un effet de palimpseste.

De même, les échelles sont variables. Si les frontières (dans leur sens classique) ne semblaient concerner historiquement que l'échelle étatique, elles sont de plus en plus associées aux échelles continentale et régionale avec notamment la construction de l'Union européenne. Quant aux césures et limites de l'espace européen, elles intègrent aussi des logiques subcontinentales et intra-étatiques.

Les termes du sujet

S'il est évident qu'on ne peut donner des définitions exhaustives de chacun des termes, le jury a apprécié les copies qui faisaient preuve d'une réflexion minimum et de propositions pertinentes afin de définir les termes pour préciser ce que le sujet était et ce qu'il n'était pas. Il fallait notamment définir ce qu'était l'Europe et « débattre » de ses limites externes. La réflexion approfondie sur les limites spatiales étant constitutive du sujet il était donc normal qu'elle ne soit développée que dans un second temps et qu'elle ne soit qu'esquissée en introduction. Même si l'Union européenne pouvait être un élément structurant de l'analyse, c'était une faute majeure de restreindre le sujet à cette entité politique d'autant plus que le fond de carte était à l'échelle du sous-continent.

Même si une frontière est aussi une limite, la notion de limite est moins précise que celle de frontière dans son sens strict de frontière étatique. La limite met en contact deux espaces juxtaposés et permet leur interface (Lévy). La limite peut être une ligne de « délimitation » mais elle peut être graduelle et floue (seuil, gradient...). Cette notion de limite devait donc être utilisée dans un premier temps pour tenter d'appréhender les contours de l'Europe. Contrairement à d'autres continents, l'Europe ne peut se définir seulement par des critères géographiques car elle n'en est pas un. Trop de candidats ont évacué sans débats ni commentaires, une fois pour toute, un contour de l'Europe fixé sur l'Oural.

Peu de candidats se sont posés la question des territoires d'outre-mer. S'ils sont hors de l'Europe continentale ce sont des territoires d'États européens. Les régions ultrapériphériques sont membres de l'Union européenne. Quant aux autres territoires ultra-marins (PTOM) ils peuvent être aussi considérés comme des fragments d'Europe avec une continuité spatiale plus ou moins efficiente liée aux réseaux de transports et de communications. Ils sont très souvent concernés par des césures socio-économiques fortes avec leur métropole. On pouvait admettre leur exclusion du sujet mais en le justifiant et après avoir au moins pris la précaution de mentionner leur existence et leurs différents statuts.

Les limites dans l'Arctique et l'Atlantique Nord devaient être posées avec notamment les îles qui sont des projections du sous-continent européen. Pour la limite méridionale, la Méditerranée associée à une limite de « civilisation » permettait aussi de borner l'Europe même si on pouvait évoquer les deux « cités autonomes » espagnoles de Ceuta et Melilla enclavées en territoire marocain. Le cas de Chypre en Méditerranée orientale montre bien que la question de la position géographique n'est pas le seul critère d'appartenance à l'Europe. L'influence grecque a été l'élément majeur pour considérer que cette île était européenne.

C'est principalement à l'Est que les candidats devaient montrer que les limites étaient les plus floues et les plus dépendantes de considérations géopolitiques. Certains candidats parlent encore de « frontières naturelles » au premier degré, sans comprendre que c'est une notion construite par les sociétés humaines. Le fond de carte comprenait le relief et les fleuves (Monts et fleuve Oural, chaîne du Caucase, etc.) afin notamment d'analyser cette question. Il fallait donc s'interroger à un degré plus intense sur les limites orientales de l'Europe. Qu'en est-il de la Russie, de la Turquie, des États du Caucase, de l'ouest du Kazakhstan ? Ces limites ne sont pas liées à la nature mais à des enjeux géopolitiques et de « civilisations » anciens ou plus actuels. Ce bornage ne devait pas être tranché définitivement et l'on attendait surtout des

éléments d'analyse dépassant la simple mention des « limites admises » de l'Europe.

La notion de « Grande Europe » employée par le Conseil de l'Europe et reprise par Michel Foucher concerne 49 Etats du « continent » européen (les 47 du Conseil de l'Europe plus la Biélorussie et le Kosovo). Le qualificatif européen est souvent réservé à la partie occidentale de la Russie puisque la volonté politique de Pierre le Grand est parvenue finalement à la construction de cette image européenne jusqu'à la chaîne de l'Oural et au fleuve éponyme, devenus une limite mentale. Mais la Russie qui ne peut être tronçonnée d'un point de vue géopolitique joue un rôle fondamental de partenaire ou de concurrent de l'UE en jouant sur sa dimension et son image européenne. L'enclave de Kaliningrad peut montrer avec plus d'intensité encore le problème des limites avec cette Europe russe. Ces limites mobiles de l'Europe étaient donc à intégrer au sujet avec la réflexion sur la Turquie et les États du Caucase. Certaines approches « géoculturelles » excluent définitivement la Turquie d'un territoire européen en redéfinition constante, mais cet État faisant partie du conseil de l'Europe comme la Russie apparaît aussi dans d'autres « scénarios » possibles d'un territoire européen (M. Foucher).

Toutes ces analyses devaient être prises en compte du fait des logiques d'intégration (adhésion à l'Union européenne, politique européenne de voisinage (PEV), partenariat stratégique...) et de clivages (la PEV délimitant et entérinant des zones d'influence, les tensions liées à la question Turquie, etc.). Une histoire commune a produit des éléments d'unité qui définissent « l'identité européenne » mais ces éléments n'ont pas partout la même densité et ne font pas toujours consensus (degré d'eupéanité de J.Lévy)

La définition des termes « frontières, césures, limites » amenait à les différencier en leur associant des champs spécifiques. La frontière dans son sens strict est une limite de souveraineté et de compétence territoriale d'un État. Le terme de « limite » qui permettait de définir l'enveloppe externe de l'Europe et ses différentes options possibles était à associer aussi à des discontinuités internes liées aux différenciations culturelles ou géopolitiques notamment pour les aires d'influence. Enfin, le terme de césure, moins usité, est souvent employé en géographie pour désigner les discontinuités marquées du champ socio-économique. Mais d'autres justifications, dès lors qu'elles étaient pertinentes ont été validées et ont pu permettre d'accéder à d'excellentes notes. En effet, on admet en géographie que certaines limites géopolitiques ou culturelles actives soient qualifiées de « frontières » (« frontière linguistique, ethnique... »). De même, les candidats pouvaient considérer que la notion de césure permettait de qualifier toute disparité nette et linéaire apparaissant à l'intérieur d'un territoire (en dehors des frontières étatiques) ou séparant nettement deux systèmes mis en contact sans qu'ils soient forcément limitrophes.

Le jury a dû en revanche sanctionner les copies qui par ignorance ou facilité n'ont pas cherché à définir les termes, les ont escamotés en considérant qu'ils étaient synonymes ou qui ont livré des définitions manifestement fausses. Cette définition des termes et du sujet devait évidemment ouvrir sur une problématique pertinente. Le sujet incitait à cibler les oppositions fragmentation/unification et différenciation/homogénéisation de l'espace européen à travers les différentes échelles territoriales et leurs dynamiques. Cela pouvait déboucher sur la problématique de la territorialisation de l'Europe et de sa territorialité incomplète et très hétérogène.

Du changement d'échelle. Le jury remarque que globalement les candidats ont fait un effort pour varier les échelles d'analyse, même si l'échelle locale fut encore trop délaissée. Cependant, beaucoup semblent considérer le changement d'échelle comme un « exercice obligé » sans chercher à l'inscrire dans une démonstration au service du sujet. On a donc parfois une énumération de cas sans articulation entre eux. La désactivation sélective des frontières au niveau de l'espace Schengen a par exemple des effets directs à l'échelle locale. De même, la mention de l'essor d'un régionalisme ne devrait pas être détachée systématiquement des liens qui peuvent exister avec les échelles européenne et étatique, la construction de l'Union européenne pouvant affaiblir l'échelon étatique au profit de l'échelon régional ou local.

D'autres oublis ou maladresses

- Les frontières. Si la frontière étatique a le plus souvent un caractère linéaire ou ponctuel, son existence produit des conséquences sur les espaces qui la bordent. Les candidats devaient analyser ces espaces et marquer la différence entre ce qui relevait du transnational, du frontalier et du transfrontalier. De multiples exemples permettaient d'illustrer les dynamiques complexes en cours dans les espaces frontaliers avec différentes configurations liées à leur statut (Schengen, politique européenne de voisinage, etc.) à leur niveau de développement, etc. Les frontières sont aussi maritimes avec des variations de souveraineté entre la mer territoriale, la ZEE et les nouvelles revendications concernant le plateau continental notamment dans l'Arctique. De même, il fallait analyser les enjeux des espaces nodaux de transit. Certaines tâches régaliennes liées à la frontière s'effectuent dans les aéroports ou les ports qui deviennent des frontières et

des espaces frontaliers.

-Les césures socio-économiques ont été souvent oubliées. Pourtant, les différences de développement entre l'Est et l'Ouest mais aussi aux échelles intra étatiques (Allemagne, Italie, etc.) fragmentent l'espace européen et génèrent des dynamiques majeures. Ces césures étaient à mettre en corrélation avec les autres termes du sujet. Par exemple, l'ancienne frontière interallemande marque encore une césure importante au sein de l'Allemagne.

-Si l'on attendait bien des notions claires sur les politiques de l'UE, il était fondamental de les ancrer dans des territoires. Il fallait insister surtout sur les impacts territoriaux et pas sur l'aspect institutionnel. Ce sont les effets spatiaux de la « politique européenne de voisinage » ou de la « politique régionale de l'Union européenne » (à travers ses programmes et ses fonds structurels) qui devaient surtout être analysés et illustrés par des exemples précis. Il fallait aussi se méfier des effets d'annonces, la politique de cohésion territoriale n'est pas toujours la panacée pour toutes les régions de l'Union européenne. De même, les considérations politiques et économiques (parfois fumeuses) devaient déboucher sur des conséquences et des analyses spatiales.

-Certains candidats ont surdimensionné l'aspect historique sans montrer les liens avec les dynamiques actuelles. Il y a eu de nombreuses confusions de contexte et de datation concernant par exemple la CECA, la CEE, l'unification allemande ou l'implosion de l'URSS.

Suggestion de plan

- I) L'Europe, un espace à géométrie variable hétérogène et clivé.
 - A) Des limites géo historiques floues surtout à l'Est.
 - B) Une nouvelle donne géopolitique paradoxale : une accentuation de la fragmentation étatique à l'Est mais une ouverture aux échelles continentale et transfrontalière.
 - C) Une extrême diversité qui participe paradoxalement à l'identité européenne : des limites culturelles internes et des césures socio-économiques.
- II) L'Union européenne, un puissant vecteur d'intégration et de cohésion territoriales : de nouvelles limites pour un nouveau territoire européen ?
 - A) Un projet politique qui définit au fur et à mesure un nouveau cadre territorial.
 - B) Les espaces frontaliers internes, moteurs et marqueurs de la construction d'un nouveau territoire européen.
 - C) L'enjeu des connexions aux diverses échelles.
- III) Des dynamiques d'exclusions et d'intégrations contrariées. De nouvelles limites, frontières et césures pour des Europes ?
 - A) Des logiques de fermetures spatiales et de concurrences.
 - B) Des tensions et des risques de sécessions perpétuelles : vers des fragments d'Europe ?
 - C) Un projet communautaire en crise : des césures socio-économiques toujours actives et des limites géopolitiques renforcées.

Pour le jury, Emmanuel Gaffiot

De la carte à l'épreuve écrite du CAPES

Traditionnellement, il est exigé des candidats à l'épreuve écrite du CAPES la réalisation d'une carte de synthèse traitant de l'ensemble du sujet posé de manière synthétique. Cet exercice demeure au cœur des exigences du Jury pour une telle épreuve et les candidats doivent donc s'y préparer tout au long de l'année de concours, voire avant durant leur période de formation initiale à l'Université.

Pour autant, si la carte de synthèse se prête bien au traitement de certains sujets ou questions au programme (cf. France, Europe, Amérique du Nord...), le Jury ne s'interdit pas dans les années qui viennent d'exiger – soit avec, soit en remplacement – la réalisation de productions cartographiques plus nombreuses, d'échelles variées et de thèmes différenciées (cf. pour la question sur la Géographie des conflits).

Les candidats doivent donc aussi progressivement intégrer l'idée que de nouvelles exigences vont être demandées concernant la réalisation d'un travail cartographique lors de l'épreuve écrite de géographie. Dans tous les cas, les candidats seront prévenus des exigences du Jury lors de l'épreuve écrite.

Ces nouvelles exigences cartographiques tiennent compte de l'évolution des pratiques pédagogiques et des nouveaux programmes de l'enseignement scolaire (cf. nouveaux programmes de Terminale qui font en début d'année une large place à la présentation et à l'analyse des cartes).

Pour ce faire, les candidats et les préparateurs disposent aujourd'hui de nombreuses publications spécialisées (nombreux atlas publiés, Images Economiques du Monde...), de nombreux sites Web proposant des cartes (Documentation française, DATAR ou INSEE sur la France, Sciences Po Paris, Monde diplomatique...) et de nombreuses revues universitaires (cf. Hérodote pour les conflits) ou grand public (cf. revue Carto. Le Monde en carte). On ne peut donc que conseiller aux candidats de se familiariser avec ces ressources nombreuses existantes et de se doter durant leur formation de leur cartothèque personnelle.

Ce travail est bien sûr aussi fort utile pour se familiariser avec le maniement de cartes (cartes topographiques et autres à toutes les échelles) et la réalisation de croquis en vue de l'épreuve orale de géographie.

2.2. La composition d'histoire

Sujet posé : «Rome et les élites occidentales»

Remarques générales

En ce qui concerne la forme des copies, il paraît inutile de répéter ici les observations et conseils du rapport du CAPES 2011, qui restent toujours valables et auxquels on pourra donc utilement se reporter. Rappelons simplement que les considérations de forme ne sont pas artificielles. Les futurs enseignants doivent prouver qu'ils seront capables de s'exprimer correctement et clairement par écrit. D'un autre côté, les candidats devraient tactiquement comprendre que fautes et autres faiblesses formelles nuisent à la lisibilité des copies, ce qui a nécessairement des conséquences sur le résultat final.

Cette année le sujet d'histoire comportait un dossier documentaire pour aider la réflexion des candidats. Rappelons qu'il ne s'agissait que de documents d'appui : il ne fallait pas faire une présentation du dossier dans l'introduction, ni, bien entendu, un commentaire exhaustif dans la suite du devoir. Les candidats étaient libres d'utiliser les exemples ainsi mis à leur disposition ou d'en prendre d'autres. L'importance de la Table claudienne ou de la loi d'Irni pour le sujet en faisait cependant des exemples assez difficiles à négliger : on ne peut qu'être étonné par le nombre de copies qui les ont franchement ignorés.

Notons également une pratique qui a concerné une minorité non négligeable des dissertations et qui a consisté à insérer — souvent de manière très maladroite — un catalogue général des sources disponibles, soit après la problématique, soit après l'annonce du plan. Cette pratique — qu'on retrouve parfois dans les leçons d'oral — semble apparaître à certains comme une nécessité en histoire ancienne, beaucoup plus rarement en histoire médiévale, jamais en moderne ou contemporaine. Pourquoi cette disparité facile à constater au fil des années mais difficile à justifier ? Doit-on rappeler que la dissertation est un exercice d'argumentation : en pratique une telle exposition des sources au mieux n'ajoute rien à cette argumentation, au pire rompt l'articulation entre l'introduction et le développement.

1. Analyse du sujet : Rome et les élites occidentales

Le sujet était constitué de deux termes essentiels, d'un côté Rome, de l'autre les élites occidentales. Il s'agissait d'explorer une relation complexe entre Rome, la puissance conquérante, et les élites provinciales, dans leurs différentes attitudes envers la puissance occupante, parfois d'opposition, parfois de complaisance, voire de soutien ouvert accompagné par ailleurs de l'aspiration à devenir romain aussi bien d'un point de vue juridique que culturel. Un tel intitulé interdisait de traiter séparément les deux termes liés par la conjonction, mais centrait le sujet sur le premier terme : « Rome et les élites » n'était donc pas le même sujet que « Les élites et Rome ». La copie devait évidemment porter sur toute la période du programme, de 197 av. J.-C. à 192 ap. J.-C. Les processus de prise de décision, la gestion des relations internationales et le fonctionnement du gouvernement provincial ne faisaient pas explicitement partie du sujet, mais il s'agissait de notions de base que les candidats ne devaient pas ignorer pour développer le sujet.

A. Rome

Le premier pôle de ce binôme était donc Rome, et notamment les représentants du gouvernement

romain. Sous la République, la gestion des conflits et des relations internationales revenaient au Sénat ; néanmoins, à travers différentes assemblées, le peuple romain jouait également un rôle dans le processus décisionnel et dans les enjeux de l'expansion romaine. La thématique de l'« impérialisme » romain (et du *bellum iustum*) pouvait être évoquée soit dans l'introduction soit dans la première partie du plan, mais elle devait être problématisée et perçue de façon dynamique, afin de remarquer l'évolution des rapports entre Rome et le monde provincial. Les (très rares) copies qui faisaient allusion au débat en cours à Rome au II^e siècle av. J.-C. sur la légitimité de l'expansion ont été valorisées.

Le dernier siècle de la République constitua un moment particulier, où la chaîne des pouvoirs fut altérée par la puissance des *imperatores*. Grâce à leurs armées, ces grands chefs militaires purent se lancer dans la conquête de nouveaux territoires et jouèrent un rôle important dans la fidélisation des élites locales. Aussi bien pendant leurs conquêtes que lors des guerres civiles, ils eurent recours à l'octroi de la citoyenneté romaine ou du droit latin pour récompenser la loyauté de membres des élites locales, voire de communautés entières. Sous le Principat, même si le Sénat participait à la gestion des provinces (publiques ou sénatoriales), l'empereur devint alors la figure centrale de la vie politique aussi bien à Rome que dans les provinces. La réorganisation augustéenne du système provincial marqua le début de la mise en place régulière de pratiques juridiques, culturelles et religieuses qui favorisèrent l'intégration et l'assimilation des élites provinciales qui le souhaitaient.

La crise institutionnelle, qui s'ouvrit à la mort de Néron (68 ap. J.-C.) et qui provoqua les guerres civiles avec la succession en rapide séquence de quatre empereurs, fut l'occasion pour un certain nombre de membres des élites provinciales de se lier aux hommes puissants du moment, et notamment à celui qui remporta la victoire sur les autres prétendants, à savoir Vespasien. Il suffit de mentionner le grand-père d'Antonin le Pieux, Titus Aurelius Fulvus l'Ancien, originaire de Nîmes, ou bien Agricola, originaire de Fréjus. L'année des quatre empereurs démontre comment les élites provinciales romanisées et intégrées étaient désormais en mesure d'influencer la succession impériale, si bien que, à peine une génération plus tard, elles réussirent à imposer un candidat à elles, Trajan, originaire de la Bétique.

Toutefois une interprétation du terme « Rome » limitée au monde politique, c'est-à-dire au gouvernement de Rome et à ses représentants, n'était pas suffisante. En effet, dans la romanisation de l'espace occidental, et dans les contacts avec les élites avant, pendant et après la conquête, un rôle fondamental fut joué par d'autres acteurs qui participèrent à ce long processus, souvent en accord avec le pouvoir politique mais aussi selon des modalités autonomes et sous l'influence de leurs rapports directs avec les indigènes : les marchands, l'armée et les colons provenant de l'Italie. La copie devait prendre en compte cette sphère d'action, avec ses implications aussi bien juridiques qu'économiques.

B. Les élites occidentales

Depuis le XIX^e siècle, le concept d'« élite » croise quant à lui sociologie et sciences politiques. Décliné au pluriel, le terme renvoie à l'ensemble des groupes dirigeants et/ou dominants d'une société dans les différents domaines (économique, social, politique, culturel, religieux...). Il est de ce fait très englobant et permet de prendre en compte une grande diversité de groupes sociaux qui se recoupent plus ou moins selon l'époque et le lieu. Il fallait cependant être ici attentif à la longue durée du sujet et percevoir les évolutions : le simple fait d'être citoyen romain dans une province en 197 av. J.-C. suffisait pour signaler une appartenance quasi certaine aux élites locales. À l'inverse, en 192 ap. J.-C., si toutes les élites avaient la citoyenneté, elles n'en avaient plus l'apanage, ce critère étant dans tous les cas toujours inopérant dans une colonie de droit romain. Les (rares) copies qui ont évoqué la transformation d'élites guerrières antérieures à la conquête en des élites civiques, dont la richesse était devenue essentiellement foncière, ont été valorisées. Les élites des cités grecques ou puniques n'ont été que très rarement évoquées.

Ces élites ont fait l'objet d'études fondamentales et faciles d'accès surtout en Espagne et en France. **Le candidat devait prouver qu'il était en mesure de prendre en compte un éventail assez représentatif de ces élites provinciales tout en sachant néanmoins faire preuve de discernement.** Si, avant la conquête, les notables locaux coïncidaient avec les chefs des peuples indigènes, la catégorie des élites provinciales s'élargit durant et après la conquête romaine, avec une diversification des situations juridiques. Cette expression désigne donc 1/ **les élites originaires des provinces occidentales**, indépendamment de leur statut, et indépendamment du statut de leur cité d'appartenance ; 2/ **les élites des populations originaires de Rome et de l'Italie qui s'installèrent dans les provinces** pour diverses raisons (le cas le plus fréquent étant la colonisation). Pareillement, il fallait prendre en compte les empereurs d'origine provinciale. L'octroi de la citoyenneté, dans la plupart des cas à titre individuel pendant la phase la plus importante des conquêtes, se fit à titre collectif à partir de la République tardive et notamment l'époque de César. Cette pratique fut poursuivie par Auguste et devint une marque distinctive de la période impériale, comme le démontrent notamment les initiatives juridiques de Claude et Vespasien.

C. Articulation des deux notions

Les deux pôles du binôme, à savoir Rome et les élites occidentales, devaient donc être présentés dans une perspective dynamique, où le processus d'uniformisation juridique et celui d'acculturation jouent un rôle fondamental. Le candidat devait être en mesure de problématiser les relations complexes et variées entre Rome et les élites. La thématique des résistances au pouvoir romain devait également être prise en compte, en particulier dans la mesure où ces résistances étaient essentiellement organisées par des membres des élites romanisées, parfois déjà citoyens romains.

D. Le débat historiographique

Le terme « romanisation » est apparu au XIX^e siècle pour expliquer un processus qui relève de l'histoire ancienne. En tant que tel, il n'est pas un terme anodin, mais implique une interprétation de ce processus, interprétation qui reflète les enjeux idéologiques et politiques de l'époque où le mot s'est imposé, mais également leur évolution au fil du temps. La romanisation a ainsi assumé des connotations différentes en rapport avec des phénomènes historiques récents, comme la colonisation, la décolonisation, ou la construction européenne. La romanisation consiste en la diffusion de modèles romains aussi bien juridiques que culturels : il fallait être conscient que certains spécialistes privilégient l'unité de ce modèle, tandis que d'autres mettent plutôt l'accent sur les variantes régionales. On ne demandait évidemment pas aux candidats de trancher, mais une interprétation unique et sans nuance était forcément réductrice d'un phénomène à la fois complexe et varié.

E. Périodisation

La réorganisation augustéenne constitue sans doute un tournant chronologique qui marque tous les secteurs de la vie politique de Rome et des provinces. Toutefois les candidats ne devaient pas oublier que les rapports avec les élites locales avaient débuté dès l'époque républicaine, parfois même avant la conquête. Il s'agissait de relations entretenues de façon individuelle par des chefs politiques qui constituèrent dans les provinces un large réseau de clientèles, parfois sollicitées et autorisées par le Sénat.

F. Problématique

Dans le cadre qui vient d'être défini, plusieurs problématiques étaient possibles, comme :

- Dans quelle mesure les relations entre Rome et les élites ont-elles favorisé la stabilité du pouvoir romain en Occident ?
- Comment la constitution d'une identité culturelle et juridique commune a-t-elle été favorisée par les relations multiples entre Rome et les élites ?
- Comment Rome a-t-elle contribué à la formation d'une élite provinciale qui a réussi dans le laps de temps de quelques générations à partager la gestion de l'empire avec la classe dirigeante italienne ?

Il convient de rappeler qu'une problématique de dissertation porte sur *une* idée centrale et considérée comme essentielle. Additionner une série de questions — parfois jusqu'à six ou sept — ne peut donc faire office de problématique et fait donc surtout apparaître le flou qui règne dans l'esprit du candidat...

G. Ce qu'était le sujet

Le sujet permettait avant tout au candidat de montrer son aptitude à faire apparaître les évolutions majeures d'une relation complexe sur le temps long. Trop de copies ont eu tendance à présenter des situations-tableau figées, ou à privilégier de manière plus ou moins consciente une époque ou un groupe donné.

La connaissance des aspects juridiques concernant aussi bien les individus que les communautés était essentielle pour un traitement adéquat de la question, mais les candidats ont souvent eu des difficultés à exploiter ces connaissances. Ainsi, les élites provinciales ont souvent été présentées comme un ensemble monolithique d'origine indigène. Le rôle des apports coloniaux a de même systématiquement été au mieux très minoré, au pire — cas le plus fréquent — ignoré. Mettre ainsi sur le même plan les parcours de Cornelius Balbus et d'Agricola relevait pourtant de l'erreur de perspective.

H. Ce que n'était pas le sujet

Le pluriel de l'intitulé interdisait d'orienter le sujet exclusivement vers une seule catégorie (l'élite culturelle ou politique). Il ne s'agissait pas non plus de prendre en compte seulement les provinces complètement romanisées à la fin de la période (comme la Narbonnaise ou la Bétique). Surtout, le sujet n'était pas « Les élites dans l'Occident romain », or un nombre significatif de candidats a dérivé dans cette

direction de manière plus ou moins assumée, ce qui décentrait le sujet initial. Enfin, il ne s'agissait évidemment pas non plus d'un sujet général sur la romanisation de l'Occident. Tout traitement qui amenait à un simple passage en revue (non problématisé) des différents éléments communs de l'Occident romain était bien entendu très insuffisant.

2. Proposition de plan

I. L'enjeu de la conquête et le rôle des élites provinciales

Nonobstant la violence exercée par Rome durant les guerres de conquête, qui furent suivies par une période d'exploitation et spoliation des provinces, la romanisation de l'Occident, notamment en Espagne et en Gaule, fut profonde. Cette apparente contradiction se comprend à la lumière des rapports entre Rome et les élites locales.

A. Classe dirigeante romaine et élites locales : un rapport en évolution

Le cas de l'Espagne est tout à fait significatif : les deux provinces furent constituées en 197 av. J.-C., mais la conquête de la Péninsule ibérique ne se termina qu'à l'époque augustéenne. L'une des phases les plus dures d'un point de vue militaire fut le siège de Numance (document n°1) : l'apport logistique des indigènes était indispensable pour les Romains qui devaient s'assurer leur alliance et leur aide sur le terrain.. La thématique de l'impérialisme et du *bellum iustum* peut être évoquée dans la mesure où la classe dirigeante romaine s'interrogea sur la responsabilité morale qui revenait à Rome à la suite de sa conquête. C'est dans le cadre de cette réflexion politique qu'il faut replacer la rencontre entre la classe dirigeante romaine et les élites locales. Les rapports entre Rome et les élites locales ne furent pas univoques : la collaboration et l'alliance qui liaient certains membres des élites à Rome constituaient l'une des facettes de ces relations en évolution et changeantes.

B. Des relations précoces et multiples avec les élites provinciales

Les relations avec les élites locales précédèrent parfois la conquête. Ce furent les marchands qui établirent les premiers contacts et gèrent souvent les rapports avec les territoires voisins. La conquête favorisa les contacts commerciaux et d'autres activités économiques qui permirent le développement économique des provinces surtout à l'époque impériale ainsi que la constitution de nouvelles élites politiques et sociales, parfois remplaçant les précédentes. L'armée contribua à ce développement et notamment la colonisation joua un rôle important. L'installation des structures politiques et fiscales exigeait une classe dirigeante locale. Dans ce but, les rapports avec les notables et la formation d'une classe dirigeante sur place furent favorisés par les chefs militaires et les gouverneurs provinciaux. La réorganisation augustéenne : l'empereur devint le modèle et l'interlocuteur privilégié des élites provinciales. Certaines populations furent conquises à travers l'intégration des élites (cf. Cottius).

C. Deux moments clefs pour l'avènement des élites provinciales

Les guerres civiles de la République tardive, durant lesquelles les *imperatores* contribuèrent à la fois à la fidélisation des élites locales et à leur intégration. Les guerres civiles ont également entraîné à l'époque de César et Auguste la fondation d'un grand nombre de colonies dans les provinces à partir de populations romaines d'Italie : leurs élites ont rapidement fusionné avec les élites romanisées indigènes créant donc un groupe nouveau dans sa relation à Rome. L'année des quatre empereurs, qui permit à certains membres des élites d'accélérer leur carrière, et d'entrer dans le jeu de la succession impériale.

II. La gestion de l'empire : intégration et assimilation des élites provinciales

Après la conquête, il fallait aborder le véritable enjeu, à savoir le contrôle et la gestion de l'empire, ce qui ne pouvait pas être assuré par les légions. L'intégration et l'assimilation des élites s'imposèrent comme un moyen pour stabiliser les conquêtes. Ce processus se fit dans le cadre de la cité, autrement dit la romanisation impliqua l'urbanisation des territoires conquis : les élites provinciales furent essentiellement des élites civiques.

A. Une double dynamique au service de la domination romaine

La nécessité de la part de Rome de gérer l'empire devint volonté politique de solliciter le soutien, et donc l'intégration, des élites provinciales. L'aspiration des élites locales à collaborer avec le pouvoir romain, à s'intégrer à la gestion de l'empire, à s'assimiler aux élites italiennes (différence entre les trois concepts). Deux facettes de la même dynamique : l'adhésion volontaire des élites et la propagande impériale.

B. Le cadre topographique, social et juridique : urbanisation et colonisation

Moyens multiples et situations variées, avec un but commun : le processus d'urbanisation, qui avait pour but d'organiser et contrôler les territoires conquis, se développa selon des stratégies diversifiées, qui créèrent des hiérarchies économiques, sociales et politiques dans le cadre de la cité (l'éventail des statuts ; pour les lois municipales, voir document n°3). Les sénateurs d'origine provinciale : l'accès au Sénat de citoyens d'origine provinciale, membres des élites romanisées de la Bétique et de la Narbonnaise. Dans ce contexte, il faut traiter le cas tranché par l'empereur Claude, selon le témoignage précieux de la Table Claudienne (document n°2). Vivre à la romaine : coutumes, langue, formation des élites provinciales. L'intégration politique s'accompagna de l'assimilation culturelle et l'acquisition d'un style de vie homogène (document n°4 : le passage de Tacite, *Agricola* 21).

C. Des relations ambiguës : entre échecs et résistances.

Le processus d'intégration connut aussi des résistances aux motifs ambiguës, les révoltes étant souvent dirigées par des membres des élites romanisées, parfois même détenteurs de la citoyenneté romaine. Comme de véritables échecs de la relation entre Rome et les élites provinciales doivent en revanche être considérées les actions, qui modifièrent les projets romains, comme le massacre de Teutobourg ou la révolte en Bretagne par Boudicca, où l'on peut voir un vrai esprit anti-romain visant à remettre en cause la domination de Rome. Le manifeste des opposants au pouvoir romain est paradoxalement conservé par Tacite, qui fait prononcer à Calgacus un vrai acte d'accusation contre Rome (*Agricola* 31). On peut faire allusion aussi à l'attitude anti-augustéenne et anti-romaine de Trogue Pompée, qui pourtant était citoyen romain : la perspective anti-romaine de son ouvrage historique remonte à son origine gauloise.

D. Les élites impériales

L'aboutissement du processus d'intégration à la gestion de l'empire fut marqué à la fin du I^{er} siècle ap. J.-C. par l'avènement des empereurs d'origine provinciale. Ce fut l'étape conclusive de la dynamique dont les premières traces peuvent être identifiées à l'époque républicaine, mais qui eut une impulsion décisive dès la fin de la République et pendant le I^{er} siècle du Principat.

Une élite politique et culturelle provenant des provinces. Les sénateurs provinciaux et les intellectuels provinciaux membres de l'entourage impérial : un exemple très connu est celui de Sénèque, qui se moque pourtant de la politique d'ouverture de Claude. Outre Sénèque, un groupe nombreux d'intellectuels d'origine gauloise et espagnole s'installa à Rome, dont faisaient partie Lucain, Martial et Quintilien. Les auteurs les plus connus de la littérature latine du I^{er} siècle ap. J.-C. provenaient de l'Occident romain.

Le réseau des familles de la Narbonnaise et de la Bétique. Constitution d'un réseau interprovincial, indispensable pour imposer des candidats à la succession impériale (stratégies matrimoniales, alliances, etc.). A l'étape d'après : alliances avec des familles italiennes voire entrée au Sénat. Le premier empereur d'origine provinciale vint de l'Occident plutôt que de l'Orient hellénisé et sous domination romaine depuis longtemps pour plusieurs raisons, dont deux essentielles : 1. les rapports étroits entre les élites des provinces occidentales et l'élite italienne ; 2. le processus d'intégration juridique et d'assimilation culturelle profonde qui toucha certaines provinces occidentales.

L'avènement des empereurs d'origine provinciale. Les nouveaux critères de choix de l'empereur après la mort de Domitien, apparemment méritocratiques, favorisèrent l'avènement des empereurs d'origine provinciale. Les rapports avec les provinces d'origine s'inscrivirent dans la sphère de l'hommage et de l'honneur réciproques, autrement dit les empereurs d'origine provinciale ne poursuivirent pas forcément une politique différente des leurs prédécesseurs envers les élites provinciales. L'évergétisme et le patronage impériaux jouèrent un rôle important dans la diffusion de pratiques et styles de vie communs ainsi que dans la promotion juridique et politique des élites provinciales (document n°5 qui atteste un double patronage, celui de Pline et celui, qui est souhaité et sollicité, de l'empereur).

Conclusion. En 212, l'Edit de Caracalla accorde la citoyenneté à tous les libres de l'Empire... mais les sources sont paradoxalement assez indifférentes à cet événement, qui nous frappe tant aujourd'hui. C'est qu'en 212, toutes les élites provinciales sont et se sentent romaines depuis longtemps : pour elles, qui sont aussi à l'origine de l'essentiel de notre documentation, il s'agit d'un non-événement et c'est bien pourquoi lesdites sources n'en parlent pas. La mise en place d'un système fondé sur le soutien des élites provinciales, leur intégration juridique et politique ainsi que leur assimilation culturelle, contribuèrent à l'unification de l'Occident, nonobstant la permanence de variantes culturelles et linguistiques, unification qui représenta, au-delà de l'effondrement du pouvoir romain à la fin de l'Antiquité une aspiration qui n'a pas encore cessé d'alimenter les projets et le débat politiques.

Pour le jury, Maria Teresa Schettino et Christian Stein

3. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves orales d'admission

3.1 L'épreuve sur dossier

Un rapport du jury d'épreuve orale d'une session du CAPES ne peut se lire qu'en liaison avec les rapports des sessions précédentes. Celui-ci n'échappe pas à la règle, et reprend des remarques et des conseils, de forme et de fond, déjà dispensés les années précédentes qu'il est utile voire indispensable de rappeler. Néanmoins, compte tenu des modifications de l'épreuve sur dossier depuis la session 2011, ce rapport a été également conçu dans une perspective nouvelle. Les candidats ont dans leur grande majorité concouru pour une épreuve dont ils connaissent les modalités ; le travail de cadrage et sa diffusion ont donc globalement porté leurs fruits. En revanche, le passage à 4 heures de préparation nous semble mériter une mise au point supplémentaire, et assurément nécessiter un temps de préparation - dans le cadre de la mastérisation - bien plus important que ce n'est actuellement le cas dans les différentes Universités.

Déroulement de l'épreuve : les candidat/es préparent leur sujet en deux heures (pour la session 2012, le temps de préparation sera de quatre heures pour la session 2013). Le dossier comporte un intitulé principal, accompagné de trois documents, donnant lieu à un exposé de 20 minutes et un second intitulé qui s'inscrit dans le cadre de l'épreuve dite "Agir en fonctionnaire de l'État" (transposition dans le concours de la première des 10 « compétences à acquérir par les professeurs... pour l'exercice de leur métier ») s'appuyant sur un quatrième document donnant lieu à un exposé de 10 minutes. Tous les candidat/es travaillent par demi-journée d'interrogation sur le même sujet, dans des conditions de confidentialité parfaites, et l'exposent devant l'un des 14 jurys tricéphales (7 en géographie, 7 en histoire). Pour cette session, il y a donc eu deux dossiers pour chacune des disciplines, par journée d'interrogation, un pour les 3 candidat/es de la matinée, un autre pour les 3 candidat/es de l'après-midi. Rappelons que si le/la candidat/e a tiré au sort géographie en épreuve de leçon, il/elle passera l'ESD en histoire et inversement.

Présentation et attitude : à l'entrée dans la salle, les candidat/es sont accueilli/es par le président de la commission qui leur annonce le déroulement précis de l'épreuve (fonctionnement du rétroprojecteur, minutage de l'épreuve, succession des 3 reprises par chacun des 3 membres de la commission, possibilité de se désaltérer, de rester debout ou de s'asseoir...). Les candidat/es font généralement preuve de courtoisie. Faut-il rappeler qu'une attitude nonchalante, une décontraction exagérée ou un comportement hautain à l'égard du jury, ne peuvent être que mal perçus ? Ajoutons que les membres du jury n'apprécient guère les candidat/es qui manifestent une grande agitation ou ceux/celles qui viennent se poster juste devant la table des examinateurs : il est nécessaire de maintenir une distance avec le jury.

Du point de vue de la langue, les candidat/es doivent veiller à s'exprimer de manière correcte : certain/es seraient bien inspirés de ne pas dire « prof », « bouquin », « doc »... Les qualités de communication et de présentation comme le sourire, la force de conviction, un débit de paroles normal (ni trop lent - ce qui donne l'impression de gagner du temps - ni trop rapide) sont appréciées par les jurys. **Une bonne gestion du temps apparaît donc comme un impératif**, d'autant que les jurys interrompent le/la candidat/e, une fois le temps imparti écoulé.

L'utilisation de transparents projetés présentant le plan détaillé est devenue la règle : cela permet

aux candidat/es de mieux organiser leur propos, et de réserver l'usage du tableau à quelques mots indispensables. Les différents jurys ont adopté des choix différents pour l'articulation des deux exposés. Certains ont proposé aux candidat/es une césure entre les deux exposés, d'autres leur ont demandé de faire les deux exposés dans un même moment. Quoi qu'il en soit, la nécessité de respecter l'articulation des problématiques des deux exposés quand elle est proposée (comme c'est le cas pour la quasi-totalité des sujets) par les intitulés et par les dossiers (voir la liste en annexe 1) demeure une exigence.

A l'issue des trois phases de l'entretien, les candidat/es rendent le dossier qui a servi pendant l'élaboration des exposés. Il est donc inutile à ce moment d'alerter le jury sur le fait que le document comporte des annotations.

Exposé 1

Contenu : Le principal écueil réside dans le fait qu'un grand nombre de candidats ne traitent pas véritablement le sujet. Ils plaquent un plan préétabli, appris par cœur et utilisé sans tenir compte de la question posée, ce qui conduit à des exposés hors-sujet, logiquement très peu appréciés par les membres du jury. Par exemple, certains candidats déroulent un plan « chronologique » souvent inadapté (en histoire : 1- Les Méthodiques, 2- Les Annales, 3- Les historiens aujourd'hui ; en géographie : 1- La géographie classique, 2- La Nouvelle géographie, 3- Les approches actuelles). Ainsi, des candidat/es interrogé/es sur la notion de civilisation en géographie récitent une fiche sur l'histoire de la géographie sans répondre véritablement à la question posée : « la civilisation intéresse-t-elle le géographe ? » Par ailleurs, beaucoup de candidat/es font une troisième partie – maladroite – consacrée à l'enseignement et à la place des concepts dans les programmes scolaires. Or, l'intégration des problématiques et enjeux pour l'enseignement peut intervenir de façon plus pertinente à tout moment dans l'exposé.

La paraphrase des documents conduit toujours à de mauvais exposés, de même qu'un plan qui suit strictement l'ordre des documents ; de plus, traiter le sujet en se contentant des pistes ouvertes par les documents ne saurait suffire. **Les exposés qui ne s'appuient sur aucune référence, ou trop peu, ou au contraire accumulent les références sans lien avec le sujet sont sanctionnés.** Les références pertinentes sont bien sûr puisées dans les travaux d'historiens et de géographes, ce qui suppose des connaissances sur l'histoire des disciplines (historiographie et histoire de la géographie) mais ces références doivent être maîtrisées et ne pas être superficiellement (et souvent incorrectement) évoquées, les candidats devant savoir qu'immanquablement des précisions leur seront demandées sur ces références lors des entretiens...

Il est par ailleurs à regretter que les candidat/es, trop souvent, prêtent aux géographes « classiques » (comme Paul Vidal de la Blache) et aux historiens « méthodiques » (comme Charles Seignobos) des propos caricaturaux.

Enfin, il convient d'avoir à l'esprit que les exposés qui tendent vers une leçon de géographie ou d'histoire sont par définition hors sujet. Par exemple, les candidats interrogés sur le concept de géopolitique qui ont développé dans une ou plusieurs parties de leur plan des études de cas régionales exhaustives n'ont pas saisi la dimension épistémologique de l'épreuve.

Conseils L'exposé doit être clair, bien construit, sans nécessairement rechercher l'exhaustivité. Il faut connaître avec précision quelques ouvrages de référence qui pourront être mobilisés dans le cadre d'une démonstration. On attend des candidat/es qu'ils/elles maîtrisent une culture géographique et historique de base, sur laquelle s'appuie une préparation solide aux quatre champs couverts par les exposés et les entretiens qui les suivent :

- Connaissances et réflexion en épistémologie des disciplines sur des thèmes comme : les spécificités des connaissances historique et géographique, de leur raisonnement et de leurs méthodes, la construction d'un objet d'étude, le choix d'échelles temporelles ou spatiales, la mobilisation de systèmes d'explication, l'administration des preuves, l'écriture de l'histoire et de la géographie et ses modalités (comme le récit), les rapports avec les autres sciences sociales, les questions de l'objectivité, de la vérité en histoire et en géographie, ...
- Connaissances et réflexion sur l'histoire des disciplines, qui comprend celle de leurs différents champs et domaines (tout en rappelant que le plan chronologique nécessaire à la compréhension des différents moments, d'ailleurs discutable sur de nombreux points, ne saurait être employé systématiquement comme plan de l'exposé).
- Connaissances et réflexion sur le rôle de l'historien ou du géographe dans la cité (l'« affaire » Olivier Pétré-Grenouilleau - l'historien contemporain le plus fréquemment cité lors de cette session, et de loin - témoigne d'une connaissance approximative de ces questions, un candidat ayant même évoqué un « moment de déprime » après le « séjour en prison » de notre infortuné collègue)

- Connaissances et réflexion sur les programmes (histoire, géographie et éducation civique/ECJS) en vigueur et leur évolution, ce qui implique une connaissance des grands repères de l'histoire de l'enseignement des deux disciplines.

Le sujet H102 (reproduit en annexe 1, ainsi que les sujets H312, G321 et G611) induit ainsi, pratiquement dès son intitulé, ces différents champs dans une triple perspective.

Du côté des historien/nes qui travaillent cette question : comment construisent-ils/elles le questionnement de leur objet d'étude (« épistémologie ») et quels sont les résultats auxquels ils/elles parviennent (« historiographie » de la question) ? Pour la construction du questionnement, le document 1 est le plus disert (question de l'histoire connectée, de l'histoire comparée, de l'articulation du culturel et de l'économique...), mais on pourra aussi mobiliser le document 2 (la question du « genre », des sources iconographiques et littéraires...) et le document 3 (question politique, économique, sociale, des représentations...). Pour l'état de la question aujourd'hui, si le/la candidat/e n'a pas de connaissances particulières, à travers le document 2, il/elle pourra mobiliser ce qu'il sait des migrations dans le monde britannique et des façons de les aborder, le document 3 lui fournira des contours (durée, regards, problématiques...) possibles pour en parler.

Du côté des programmes scolaires : comment et sous quels angles un nouvel objet scolaire dans les programmes est-il construit ? Le document 2 évoque le programme de Seconde, qui aborde la question sous l'angle de l'émigration européenne vers d'autres continents au XIX^e siècle, le document 3 rappelle que l'on étudie en Première (comme d'ailleurs en 3^e) l'immigration dans la société française sur une longue période.

Du côté de la « demande sociale » : comment des forces puissantes entendent-elles construire l'immigration comme une « question » sociale et politique, (et même juridique si l'on ajoute le second intitulé et le document 4) ? Le document 1 évoque la perspective de la nécessité d'un nouvel apport migratoire en Europe, le document 2, à travers le cas des Irlandais peut évoquer le racisme et le communautarisme dans le monde britannique, en tout cas une mondialisation incompréhensible sans migrations, le document 3 explicite le contexte politique et social qui rend nécessaire l'étude de l'immigration comme objet d'histoire.

Le sujet H312, lui aussi reproduit en annexe, propose une entrée clairement identifiée comme relevant de l'épistémologie de l'histoire. Le document 1 pose des éléments de la question, en montrant l'extension presque indéfinie du questionnement sur un même objet et donc l'établissement d'une multiplicité de causes, sans que disparaisse la nécessité de les hiérarchiser ; il introduit également les questions de l'articulation des temporalités, du récit de l'historien dans l'exposé des explications, de l'engagement de l'historien vis à vis de l'explication de son objet... Le document 2, en évoquant les arts mécaniques plutôt que les arts de Cour déplace un peu la problématique du Prince et les Arts que les étudiants connaissent, malgré l'évocation de Léonard de Vinci. Le texte, sous-tendu par le problème de l'invention et de l'innovation dans l'histoire des techniques, et destiné au grand public *a priori* friand de savoir si l'on a affaire à un « génie », pose la question de la contextualisation, de l'anachronisme et de la « téléologie » dans l'explication d'une œuvre. Le document 3, extrait d'un manuel scolaire, illustre la question par un débat entre historiens quant à l'explication de l'« extermination ».

Ces deux exemples de sujet, relèvent donc de types différents, l'un posant une question d'épistémologie de l'histoire explicitement référée à un objet scientifique et scolaire, l'autre exclusivement centré sur une question d'ordre épistémologique. Pourtant, ils ont pu être également mal traités par quelques candidats qui y ont vu l'occasion d'un exposé de type « leçon » concernant l'immigration en France, ou d'un exposé concernant les explications de la « destruction des juifs d'Europe » (Raul Hilberg).

Le sujet, qui comporte le plus souvent une question, doit donc être réinterrogé pour **déterminer une problématique** pertinente et d'un bon niveau scientifique. Les termes du sujet doivent faire l'objet de définitions historique et géographique (les définitions du dictionnaire de la langue française consultable dans les salles de préparation ne peuvent, en aucune façon, suffire, notamment lorsqu'il s'agit de définir « histoire », « espace » ...). Le terme « enjeu », qui figure fréquemment dans les intitulés des sujets, doit être pris au pied de la lettre : qu'est ce qui est « mis en jeu » (donc comment « gagner », et comment « perdre »), et ouvre le débat aux plans épistémologique, didactique, du rôle social des disciplines ou de l'enseignement ? Par exemple un sujet sur les enjeux de la justice socio-spatiale permet d'interroger les processus contemporains d'économie libérale et les débats qu'ils sous-tendent. **Ainsi le plan doit poser une problématique, qui ne se résume pas à une question, mais mobilise également différents moyens et registres de connaissances afin d'y répondre de façon contradictoire et argumentée ; il doit établir une démonstration claire reposant sur des exemples concrets ou des études de cas.**

Les meilleurs exposés parviennent, à partir d'une question qui relève de l'un ou l'autre des différents champs mentionnés plus haut, à la mettre en relation dynamique avec les trois autres champs : l'idéal est donc de

mobiliser quand c'est possible à chaque étape des informations puisées dans les trois documents mis en relation.

En poursuivant l'exemple du sujet H102, le/a candidat/e pourrait poser comme question : comment et pourquoi la problématique des migrations est-elle devenue simultanément : un objet d'histoire spécifique que Nancy Green affirme vouloir « repenser » en 2002 (doc. 1) ; un angle de vision (l'émigration des jeunes femmes irlandaises) qui vient apporter une dimension nouvelle à des questions « classiques » (la construction d'un « monde britannique ») comme le suggère le document 2 ; une question qui fait son entrée en tant que telle dans les programmes scolaires, dans le contexte d'un « thème [l'intégration] qui interroge l'ensemble de la nation » (doc. 3) ? Il/elle pourrait alors schématiquement hésiter entre trois plans possibles, également légitimes : 1 la « question » de l' « immigration » est construite comme un objet majeur du débat politique ; 2 la réponse de l'institution a été de construire une question d'histoire nouvelle et spécifique dans les programmes scolaires ; 3 la recherche historique en est venue à construire un objet de plus en plus sophistiqué sur ce thème. Ou bien : 1 la recherche construit un objet spécifique par des questionnements multiples ; 2 l'objet en construction entre en conflit dans la société avec un débat construit pour des enjeux à forte résonance politique ; 3 en retour, les programmes scolaires entendent en faire un objet historicisé, dans l'optique d'en déminer l'instrumentalisation politique. Ou bien : 1 les programmes scolaires construisent un objet nouveau par des questionnements multiples (émigration/immigration) ; 2 ils peuvent s'appuyer pour cela sur une recherche très féconde qui construit un objet global (les migrations) ; 3 ces deux démarches sont la réponse intellectuelle à un débat construit dans l'espace public. Ce dernier plan pouvait fournir une transition avec le deuxième exposé, puisque le terme d' « intégration », correspond à un usage public presque banal, mais est ignoré par le droit qui ne connaît que les termes de nationalité, naturalisation, modes d'acquisition particuliers (mariage, adoption)... pour définir juridiquement la citoyenneté.

Pour étayer le raisonnement, il est nécessaire d'utiliser quelques références et ouvrages bien maîtrisés. La mobilisation des éléments de bibliographie doit permettre un échange avec les membres du jury. Les candidats doivent montrer qu'ils ont lu des ouvrages et des articles anciens ou récents hors programme. La place de l'histoire et de la géographie dans les médias peut faire l'objet d'interrogations. Il est également utile de rappeler les termes des grands débats qui ont traversé les disciplines.

La connaissance des programmes scolaires est essentielle. Il ne s'agit cependant pas de connaître seulement le niveau de classe où s'étudie telle ou telle questions. Le jury est bien plus sensible à la compréhension de la logique des programmes qu'à leur récitation exhaustive. Il faut surtout comprendre les finalités (« culturelles, intellectuelles et civiques ») de l'enseignement, expliciter les logiques des programmes, l'articulation des thèmes les uns avec les autres, saisir le sens des évolutions des programmes en lien avec les développements de l'histoire et la géographie universitaires. Il faut comprendre comment les programmes permettent d'envisager des problématiques, de construire progressivement des notions en liaison plus ou moins proche avec des concepts scientifiques, emploient des démarches (notamment l'étude de cas qui est désormais le lien entre l'enseignement de l'éducation civique, de la géographie et de l'histoire) et des outils spécifiques. Pour cela, les « ressources pour enseigner » qui accompagnent chaque programme (et sont accessibles sur le site Eduscol) constituent une source très utile, et constituent une dimension essentielle de toute préparation à l'épreuve. Ainsi, les candidats doivent parvenir à articuler les éléments des programmes de collège et de lycée avec leur sujet : par exemple, un sujet consacré à la géographie culturelle a donné lieu à d'intéressantes mises en perspective entre géographie universitaire et géographie enseignée. Les silences des programmes peuvent aussi être intéressants à étudier.

Les candidats veilleront à ne pas faire un usage incontrôlé et non contextualisé de mots « fétiches » : ainsi en va-t-il par exemple pour « roman national », « lois mémorielles », « demande sociale », histoire totale, histoire globale, chorème, développement durable... que les candidat/es utilisent sans être en mesure non seulement de les expliquer mais aussi de justifier de leur usage pour traiter le sujet.

Les candidat/es doivent s'attendre à être confronté/es à des sujets classiques. En géographie : géographie physique, analyse spatiale, cartographie, géopolitique, frontières et limites, géographie culturelle ou sociale ; en histoire : l'événement, le récit, la biographie, l'individu, la causalité, l'histoire culturelle ... Il est demandé de savoir définir les grands domaines ou champs de l'histoire et de la géographie, leur évolution dans le temps ; une connaissance des recherches étrangères sera valorisée. Il faut aussi connaître les principaux auteurs se réclamant de ces champs et leurs travaux. Les concepts centraux de la géographie (espace, territoire, région, lieu, réseau, mondialisation, système ...) et de l'histoire (temps, événement, périodisation, mémoire...) doivent être connus.

A titre d'exemple, en géographie, le sujet « Qu'apporte la notion de représentation à l'analyse géographique ? » (voir sujet G611 en annexe) apparaît comme un de ces sujets classiques, la notion de représentation occupant actuellement une place centrale dans la discipline. Elle doit ici être abordée comme un moyen de

renouveler les approches géographiques :

- à travers l'image mentale qu'a l'individu de l'espace, la notion de représentation permettant d'étudier l'espace dans ses dimensions subjectives (cf les travaux d'Armand Frémont),
- comme construction sociale, projetant sur l'espace des valeurs et projets collectifs, y compris politiques,
- en posant la question des représentations des géographes présentes au cœur de leurs travaux et de leur réflexion : représentations cartographiques, idéologies ...

Le deuxième intitulé du dossier pose la question des enjeux d'une formation aux pouvoirs de l'image. Il s'agit ici d'envisager l'omniprésence et la force de persuasion des images et des symboles dans la société actuelle, le professeur ayant comme rôle d'éduquer à l'esprit critique et à la mise en perspective.

D'autres sujets, moins classiques, ne doivent toutefois pas effrayer les candidats. Ainsi en va-t-il du sujet intitulé : « La rue est-elle un objet géographique? » (voir sujet G321 en annexe). Le dossier documentaire invitait à faire de la rue un objet pour interroger la géographie. Grâce aux trois documents, de nombreux aspects pouvaient être abordés : l'histoire et l'épistémologie de la géographie (en lien avec les autres sciences sociales), l'articulation public/privé, mais aussi les méthodes et les outils propres à la discipline (les paysages, l'analyse multiscale, les démarches inductive et déductive). De nombreux candidats ont su faire une analyse pertinente du sujet et ont réalisé des exposés de qualité. La question d'éducation civique ("la rue est-elle un lieu d'expression") invitait, quant à elle, à étudier les usages de la rue en lien avec la valeur de liberté, notamment la liberté d'expression (avec comme texte de référence la loi de 1881), étant entendu que l'expression politique ne doit pas occulter les autres formes d'expression, notamment artistiques, qui peuvent se déployer dans l'espace urbain. Là encore, des candidat/es ont su articuler judicieusement leurs connaissances de l'actualité et une réflexion personnelle solide.

Deuxième partie de l'épreuve :

Cette partie de l'épreuve est malheureusement trop souvent bâclée, voire improvisée, sans que l'on puisse totalement imputer cette réalité à un temps de préparation trop court. Il est nécessaire de bien se positionner dans le cadre de l'EC et de l'ECJS et non plus en histoire et géographie. On attend donc du/ de la candidat/e une réflexion cadrée par les programmes scolaires, et étayée par ses connaissances générales du cadre institutionnel et politique de notre République, du fonctionnement du droit, des « problèmes de société »...

Les conseils concernant l'analyse du sujet, la problématisation et l'usage du document mentionnés ci-dessus s'appliquent à cette seconde partie de l'épreuve.

Les candidat/es doivent maîtriser le fonctionnement des institutions (politiques et judiciaires) aussi bien au niveau national qu'europpéen, et avoir des connaissances élémentaires sur le droit. L'éducation civique comprend des notions (citoyenneté, égalité...), des valeurs (égalité, solidarité, liberté...) et des textes de référence (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, Constitution de 1958...) précisés dans les programmes que les candidat/es ne doivent pas ignorer. Les candidat/es doivent connaître les moments de construction de la citoyenneté (Antiquité, Révolution française, III^e République, l'après Seconde Guerre Mondiale, les évolutions récentes), afin de mieux cerner et maîtriser les débats politiques contemporains et les questions de société (filialité, adoption, genre, identité...), tout en évitant de réciter un catéchisme républicain convenu. A propos des débats d'actualité, les jurys valorisent l'expression d'une culture critique des médias ou du rôle des partis politiques, mais se défient de l'hypercriticisme concernant ces éléments indispensables de notre vie démocratique. En revanche l'épreuve nécessite une distance critique avec les documents, y compris lorsqu'il s'agit d'un document émanant d'une source officielle, comme cela aurait dû être le cas, par exemple, avec un document portant sur la réforme de la carte judiciaire en France.

Certains candidats n'ont pas assez réfléchi au métier de professeur et à la distinction à opérer entre professeur, citoyen, et militant. Ainsi, la question de la neutralité des enseignants est trop complexe pour être tranchée en une position définitive et simpliste. Dans ce cadre, l'expression d'une pensée personnelle est appréciée : à titre d'exemple, des candidats ont paru surpris et mal à l'aise face à la question de la laïcité et n'ont manifestement pas voulu se prononcer sur le sujet. Une candidate n'a tenu que trois minutes sur la question, les sept autres minutes ont été consacrées à un hors sujet : le jury n'a apprécié ni le manque de connaissances précises, ni l'absence de réflexion sur un principe fondamental.

Entretiens : Les candidats doivent garder de l'énergie et du dynamisme pour les entretiens. Quelques candidats font de bons, voire d'excellents exposés et « s'écroulent » malheureusement lors des reprises.

Les réponses doivent être concises, il est inutile de faire des réponses longues pour gagner du temps. Les jurys valorisent la capacité d'écoute lors de l'entretien, le soin mis à apporter des réponses réfléchies aux questions posées, y compris en n'hésitant pas à faire préciser sa question au membre du jury qui l'interroge,

la volonté de rester combatif tout au long de la demi-heure d'entretien.

Dans les pratiques des différents jurys, le terme d'« approfondissement », notamment entre les deux premiers moments de l'entretien, consacré à un même exposé, doit être compris de deux façons : soit les questions entendent éclairer ou prolonger des propos tenus au fil de l'exposé, soit les questions posées par l'interrogateur entendent faire préciser aux candidat/es des éléments figurant dans le dossier.

Il est donc recommandé au candidat de construire son discours en gardant à l'esprit la phase de l'épreuve réservée à l'entretien avec le jury, et de ne mobiliser que des éléments (références bibliographiques, concepts, faits ...) parfaitement maîtrisés, qu'il pourra aisément développer par la suite. Le jury attend des candidat/es que les savoirs (historique ou géographique) qu'ils mobilisent soient datés, référencés et attribués.

De même, les jurys questionnent les candidats sur les pièces du dossier : il peut s'agir de faire préciser la source d'un document (une candidate a ainsi attribué un éditorial du *Times de Londres*, daté du 31 août 1857, à... Marc Ferro, alors que l'intitulé du document précisait que ce document avait été publié dans l'ouvrage, *Le livre noir du colonialisme, XVI^e-XX^e siècles, de l'extermination à la repentance* que Marc Ferro a dirigé), d'expliquer le sens d'une phrase dans un texte (par exemple les différents types de discriminations mentionnés dans un extrait du Code pénal), d'obtenir des précisions sur l'auteur ; en géographie, il peut s'agir d'une analyse rapide des images ou des cartes avec explicitation des techniques cartographiques utilisées, des types de figurés employés, des messages transmis, des manques ou des oublis des cartes. Dans tous les cas, une approche critique des documents est toujours bienvenue. Précisons qu'avec le passage du temps de préparation à quatre heures, les jurys attendront des candidats qu'ils aient étudié les documents dans le détail (voir texte en annexe 2 : Perspectives pour 2013).

Les jurys sont bien entendu conscients de la difficulté de l'épreuve, et de la masse des connaissances à maîtriser pour la réussir. Il faut donc que le/la candidat/e se persuade que la fonction du jury relève d'une attitude professionnelle d'évaluation lors d'un concours qui doit classer, à l'égard ce qu'il/elle expose et les réponses qu'il/elle fournit, et ce, quelle que soit l'attitude affichée – entre sympathie, voire empathie, et impassibilité, voire indifférence – par les membres du jury.

Conclusion :

A l'occasion de cette deuxième session de l'épreuve rénovée, l'ensemble du jury a pu constater, comme nous le relevions en introduction, que le cadrage de l'épreuve a été correctement communiqué à l'ensemble des candidat/es et des collègues attachés à sa préparation. La perspective d'une consultation aisée des dossiers, qui vont passer dans le domaine public dès la fin du concours, nous paraît être la meilleure réponse à ceux qui pourraient encore s'inquiéter de sa définition précise.

Cette année encore, l'épreuve sur dossier a permis au jury de déceler chez certains candidats dont certains ont obtenu la note maximale (20/20, avec une médiane à 09/20) des qualités tout à fait remarquables joignant une préparation solide, une culture générale étendue, et une force de conviction qui emporte l'adhésion, autant de traits qui augurent favorablement d'une heureuse carrière d'enseignant. Il est donc à souhaiter qu'elle perdure sous sa forme actuelle, quelle que soit l'issue des réflexions engagées sur la place du CAPES et du CAFEP externes dans la formation des enseignants.

Pour le Jury : Marie-Jeanne Ouriachi, Thierry Aprile, Patrick Blancodini

Annexe 1 : exemples de dossiers (voir PDF joints : annexes H102, H312, G321, G611)

Annexe 1 bis : liste des sujets tombés lors de la session 2012 (l'intégralité des sujets est accessible sur le portail Histoire-géographie du Ministère de l'éducation nationale)

Géographie Sujets session 2012

G101 La justice est-elle une notion utile en géographie ? / Quels sont les enjeux de la réorganisation territoriale de la justice en France ?

G104 De l'organisation à la production de l'espace, il y a-t-il une rupture dans la démarche des géographes ? / Quelles sont les compétences de la région en matière de gestion et d'aménagement du territoire ?

G111 Que reste-t-il de la notion de région en Géographie ? / La citoyenneté est-elle avant tout une affaire d'habiter local ?

G114 Quelle « Géographie physique » peut-on désormais envisager ? / En quoi le risque est-il une notion civique ?

G121 La géographie sert-elle, d'abord, à faire la guerre ? / Quels sont les enjeux de l'éducation à la

citoyenneté pour la défense nationale ?

G203 Les géographes ont-ils besoin de l'économie pour comprendre le Monde ? / Quels sont les enjeux civiques de l'éducation au fonctionnement de l'Union européenne ?

G204 La carte dit-elle le vrai ? / Quels sont les enjeux civiques de l'éducation à la carte ?

G211 L'analyse spatiale, une nouvelle façon de faire de la géographie ? / Quels sont les enjeux « citoyens » de l'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés humaines ?

G221 la géographie est-elle une science de l'avenir ? / En quoi le professeur d'histoire-géographie participe-t-il à la construction civique de l'élève ?

G222 La démocratie intéresse-t-elle le géographe ? / La démocratie s'enseigne-t-elle ?

G301 Y a-t-il une place pour les individus en géographie ? / Peut-on recourir à l'actualité politique et sociale pour traiter des questions d'éducation civique ?

G304 Géopolitique, géographie et conflits : quels liens pour quels enjeux ? / La question des conflits met-elle en jeu la neutralité de l'enseignant d'histoire, géographie, éducation civique ?

G313 Quelles approches géographiques des nouvelles conflictualités ? / Quels sont les enjeux de l'éducation à la défense ?

G321 La rue est-elle un objet géographique ? / La rue est-elle un lieu d'expression ?

G323 La discontinuité est-elle un outil pertinent pour comprendre les espaces urbains ? / Quel est le rôle des collectivités dans la réduction des disparités sociales ?

G401 La notion de civilisation intéresse-t-elle le géographe ? / En quoi la laïcité relève-t-elle de l'éducation civique ?

G404 Quelle place donner à la carte en géographie ? / En quoi la carte peut favoriser l'éducation à la citoyenneté ?

G412 L'étude des "régions" a-t-elle encore un sens en géographie ? / L'activisme régionaliste est-il compatible avec la citoyenneté républicaine ?

G421 Peut-on encore trouver un intérêt à la géographie physique ? / Pourquoi peut-on relier la République et la démocratie à la prévention des risques naturels ?

G423 Quelle est la valeur scientifique d'une carte ? / Comment le géographe peut-il favoriser la compréhension du fonctionnement de la démocratie ?

G503 Intérêts et limites de l'analyse scalaire en géographie / L'identité régionale participe-t-elle de la construction du sentiment national ?

G504 le concept de conflit n'intéresse-t-il que la géopolitique ? / L'éducation civique peut-elle s'intéresser aux identités virtuelles ?

G511 Analyser et enseigner les conflits géopolitiques par la géographie / Quelle dimension civique donner à l'étude des conflits géopolitiques ?

G514 Penser et enseigner les conflits urbains en France / Aborder les conflits d'intérêt à l'échelle locale a-t-il un sens dans la formation du citoyen ?

G523 En quoi l'étude des frontières permet-elle d'identifier les finalités de la géographie ? / Quels enjeux civiques, juridiques et sociaux pose l'organisation et la mise en œuvre des missions de sécurité en France ?

G524 En quoi l'inquiétude des acteurs sociaux est un objet d'étude en géographie ? / Quels enjeux pose le développement des technologies de l'information et de la communication en matière de respect des libertés et de la vie privée ?

G604 L'évolution des faits urbains nécessite-t-elle de recourir à de nouveaux concepts ? / L'enseignement prioritaire remet-il en cause l'égalité républicaine ?

G611 Qu'apporte la notion de représentation à l'analyse géographique ? / Quels sont les enjeux d'une formation aux pouvoirs de l'image ?

G612 Les mobilités : quelles approches géographiques ? / Quels défis les mobilités et migrations posent-elles à l'exercice de la citoyenneté ?

G614 En quoi la marginalité intéresse-t-elle les géographes ? / Quels sont les enjeux d'une réflexion sur la marginalité en éducation civique-ECJS ?

G624 Les frontières induisent-elles forcément des discontinuités ? / Quelles frontières doit fixer le professeur d'histoire-géographie entre ses engagements (sociaux, syndicaux, politiques...) et son enseignement ?

G701 La place des flux et des réseaux dans la géographie d'aujourd'hui / Une « république une et indivisible » : mythe ou réalité ?

G702 Les géographes inventent-ils le paysage ? / Une démarche citoyenne peut-elle contredire l'action gouvernementale et législative ?

G714 Quelle place aujourd'hui accorder aux paysages en géographie ? / En quoi la pratique du terrain contribue-t-elle à l'éducation à la citoyenneté ?

G721 Quelles approches pour la notion de justice spatiale en géographie ? / Quels enjeux autour de

l'éducation à la solidarité pour l'enseignant en Éducation civique ?

G722 Quelle place pour l'Homme dans la géographie française ? / Quels sont les enjeux d'une éducation aux droits de l'Homme ?

Histoire Sujets session 2012

H102 Construire un objet d'histoire : les migrations / Quelles formes pour l' « intégration » ?

H104 Les historiens face à la "demande sociale" / Peut-on tout dire au nom de la liberté d'expression ?

H111 Pourquoi écrire une histoire des batailles ? / La notion de défense est-elle compatible avec les valeurs humanistes ?

H112 le concept de genre est-il opératoire en histoire ? / Comment le problème de l'égalité entre les hommes et les femmes est-il abordé en éducation civique ?

H114 : L'histoire globale renouvelle-t-elle l'histoire ? / Comment l'éducation civique contribue-t-elle à l'ouverture des élèves au monde ?

H121 Histoire et Fiction : quels liens ? quels usages ? / La littérature peut-elle être une ressource pour l'éducation à la citoyenneté au collège et au lycée ?

H124 L'histoire coloniale aujourd'hui: quels débats pour quels enjeux ? / Comment articuler l'idée de l'universalité des droits de l'Homme et la reconnaissance de la diversité culturelle ?

H203 : L'histoire est-elle une éducation à la citoyenneté ? / La citoyenneté aujourd'hui, quels enjeux ?

H204 : Histoire et littérature : une liaison dangereuse ? / Le rôle des médias dans le débat démocratique suppose-t-il des conditions ?

H211 L'histoire des grands hommes peut-elle aider à comprendre le passé ? / Les héros doivent-ils jouer un rôle dans l'apprentissage de la citoyenneté ?

H223 L'histoire du fait religieux, quels nouveaux enjeux ? / Pourquoi faut-il « expliquer la laïcité » en éducation civique ?

H224 En quoi l'histoire globale permet-elle de renouveler les approches du passé ? / Existe-t-il une citoyenneté mondiale ?

H302 L'utilisation des concepts en histoire : quels enjeux ? Quels problèmes ? / Quel sens donner au concept de discrimination dans une perspective d'éducation civique ?

H303 Des « femmes » au « genre » : comment les femmes sont-elles devenues un objet d'histoire ? / Pourquoi l'étude de la place des femmes dans la vie politique française est-elle pertinente pour aborder le principe républicain d'égalité ?

H304 Histoire et archéologie : un couple « en permanence au bord du divorce » ? / La responsabilité vis à vis du patrimoine est-elle une dimension de la citoyenneté ?

H311 Le temps est-il le seul objet véritable de l'histoire ? / L'éducation à la citoyenneté nécessite-t-elle la maîtrise de repères chronologiques ?

H312 Comment se pose en histoire la question de l'explication ? / Pourquoi la pratique du débat argumenté est-elle nécessaire à toute éducation à la citoyenneté au collège et au lycée ?

H314 L'histoire est-elle sociale « par définition » ? / Pourquoi la démocratie implique-t-elle une participation active et responsable des citoyens à la vie sociale ?

H403 L'histoire de l'art peut-elle être considérée comme une catégorie de l'histoire culturelle ? / L'inégalité face à la culture, un enjeu pour l'école ?

H413 L'histoire peut-elle se passer du récit ? / La laïcité est-elle encore source de questionnement pour l'enseignant ?

H424 La fiction peut-elle révéler une vérité historique ? / L'apprentissage de la citoyenneté peut-il passer par l'œuvre de fiction ?

H502 Qu'est-ce qu'un « bon » témoin pour l'historien (ne) ? / Pourquoi recourir au témoignage en éducation civique ?

H511 Pourquoi et comment les historiens utilisent-ils les images ? / L'éducation à l'image est-elle nécessaire dans le cadre de l'éducation civique ?

H513 L'historien peut-il tout comparer ? / L'exercice de la comparaison, nécessaire à la formation du citoyen ?

H514 Peut-on faire de l'histoire sans périodisation ? / L'apprentissage de repères historiques est-il nécessaire à la formation du citoyen ?

H523 Les historiens et la nation : quelles relations ? / L'enseignement des symboles nationaux est-il une survivance du nationalisme ?

H524 L'histoire et ses usages publics : quels enjeux ? / Pourquoi les lois dites « mémorielles » font-elles débat ?

H601 Quelle place pour l'histoire culturelle aujourd'hui ? / Quels sont les enjeux majeurs d'une éducation aux médias chez les élèves ?

- H603 Existe-t-il des tabous et des interdits en histoire ? / Comment éduquer l'apprenti-citoyen à l'importance du droit et le sensibiliser aux droits de la personne ?
- H611 Comment penser « le métier d'historien » ? / Est-il pertinent de parler d'une « métier » de citoyen ?
- H623 Peut-on encore faire de l'histoire sociale ? / En quoi la citoyenneté est-elle aussi sociale ?
- H702 Quelles questions l'écriture de l'histoire de la colonisation soulève-t-elle ? / La « question coloniale » met-elle en jeu la neutralité du professeur d'histoire ?
- H704 L'historien est-il hermétique à son présent ? / Le citoyen est-il une personne engagée ?
- H711 Quel(s) apport(s) de l'histoire de la citoyenneté à l'histoire politique ? / L'étude de l'identité en éducation civique permet-elle de mieux comprendre la construction de la citoyenneté en France ?
- H721 En quoi le traitement historiographique de l'événement a-t-il changé ? / Pourquoi avoir recours aux événements en éducation civique ?
- H722 Les héros existent-ils pour l'historien ? / L'éducation civique a-t-elle besoin de s'appuyer sur des individus cités en exemple voire en modèle ?

Annexe 2 : Perspectives pour 2013

Le texte ci-dessous est extrait du cadrage destiné au jury. Il nous a semblé utile pour la préparation des candidats et le travail des préparateurs, de le rendre public. Il consiste en un développement des éléments de cadrage contenus dans les lettres de cadrage publiées les 15 mars 2010 et 2 février 2011.

I- TEXTES REGLEMENTAIRES ET DEFINITION DE L'EPREUVE

1- Extrait de l'arrêté du 10 janvier 2012, modifiant celui du 28 décembre 2009

2° Épreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (**Durée de la préparation : quatre heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.**)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline sur laquelle s'appuie le dossier ;
- sa réflexion sur les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

Première partie : étude de document (s), portant sur la discipline n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission, suivie d'un entretien avec le jury. (Présentation : vingt minutes maximum ; entretien avec le jury : vingt minutes maximum.)

Le candidat présente les résultats de sa réflexion, en motivant les choix pédagogiques et scientifiques qu'il effectue, sous une forme structurée et adaptée au contexte du sujet. Cette partie de l'épreuve a une dimension scientifique, épistémologique et didactique.

Seconde partie : étude d'un document portant sur la compétence Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable. (Présentation : dix minutes maximum ; entretien avec le jury : dix minutes maximum.)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document joint au dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 1 les compétences professionnelles des maîtres de l'annexe de l'arrêté du 12 mai 2010.

2- Définition de l'épreuve

À la lecture des textes, on doit ajouter une forme de « jurisprudence » issue des rapports publiés en 2010 et 2011 (disponibles sur le site du ministère et dans la revue *Historiens & Géographes*), et des lettres de cadrage publiées le 15 mars 2010 et le 2 février 2011 par le président du jury, ainsi que de la pratique des sessions 2011 et 2012. Il est de la sorte possible de définir plus précisément la nature de l'épreuve sur dossier (ESD), dans le respect du cadrage ministériel rappelé ci-dessus.

De cet ensemble, on peut tout d'abord tirer la conclusion que **l'ESD ne peut être une épreuve**

professionnelle (c'est-à-dire qu'elle ne peut s'appuyer sur une pratique pédagogique qui n'entre que peu dans la formation des candidats, et de manière très inégale, et pas du tout dans les attendus du concours du CAPES d'histoire et de géographie). En revanche, l'ESD constitue l'un des éléments d'appréciation des **connaissances et compétences** que l'on est en droit d'attendre d'un candidat à un concours de **recrutement d'enseignants du second degré**. Ces compétences et connaissances, compte tenu de la structure actuelle du concours, ne peuvent revêtir qu'un **caractère théorique**. Ce qui ne signifie pas qu'elles ne puissent être appréciées et évaluées dans la perspective d'un recrutement d'enseignants.

En ce qui concerne les compétences attendues lors de l'ESD, elles sont de trois ordres, relevant tous de la formation universitaire des candidats. En premier lieu s'impose la **capacité à énoncer clairement** son propos. Ensuite, une **maîtrise des règles d'exposition** propres à chacune des disciplines historique et géographique. Enfin, la **capacité à argumenter** une position lors de l'entretien avec le jury, en montrant une réelle disponibilité d'écoute des remarques faites par celui-ci, et en se fondant sur des références relevant des contenus et des principes méthodologiques des disciplines concernées, précises et maîtrisées.

Pour les connaissances, elles relèvent de **trois dimensions** liées l'une à l'autre et qui forment ensemble le contenu de l'épreuve, bien que ce contenu soit réparti sur deux moments distincts (1^{er} exposé de 20 mn, 2^e exposé de 10 mn « Agir en fonctionnaire... »). L'ESD est en effet une épreuve dont le contenu, même s'il ne repose pas sur un programme énoncé comme tel, peut être défini avec suffisamment de précision pour permettre au candidat de connaître les attentes du jury, et à celui-ci de juger les premiers en toute équité et selon des principes établis. **L'ESD repose donc sur un corps de connaissances identifiables et explicites.**

Ce corps de connaissances relève de **deux grands champs complémentaires** : l'un relatif aux **principes et méthodes** qui fondent les deux disciplines ; l'autre relatif aux **finalités** de leur enseignement.

Les connaissances relatives aux principes et méthodes comportent deux aspects étroitement imbriqués.

D'une part **l'histoire des deux disciplines** que sont l'histoire et la géographie, y compris l'histoire de leur enseignement. Les programmes ne sont pas des données figées dans le temps, ils ont évolué et évolueront de telle sorte qu'un enseignant, dans la durée de sa carrière, doit être en mesure de saisir le sens d'évolutions déterminées en partie par celles de la recherche universitaire. La connaissance des grands moments de pensée, de leurs principaux représentants et de leurs travaux ainsi que des grands débats qui ont marqué l'évolution des disciplines, ont donc ici toute leur place.

De l'autre, la logique des programmes à un moment donné, les choix des équilibres entre les parties qui les composent, les principes d'exposition du savoir auxquels ils renvoient, implicitement ou explicitement, sont fortement liés aux principes théoriques qui fondent les disciplines universitaires, c'est-à-dire à leur **épistémologie**. Une connaissance de base des **principaux domaines** de la recherche, des **courants de pensée** qui la structurent, des **principes** et des **méthodes** qui la fondent, des **types de raisonnement** et d'argumentation, des **principaux concepts** et **notions** propres à chacune d'entre elles, est donc légitimement requise des candidats.

Les connaissances relatives aux finalités de l'enseignement des deux disciplines comportent à leur tour deux aspects également imbriqués. Elles reposent sur la **connaissance des programmes** d'histoire et de géographie (niveau collège et lycée), d'éducation civique (niveau collège) et d'ECJS (niveau lycée) **en vigueur dans l'enseignement secondaire à la date de la session du concours**. Cette connaissance comporte une part de connaissances factuelles, inscrites dans ces programmes et dont on peut considérer, sans leur donner une dimension encyclopédique qui n'est pas dans la nature de l'épreuve, qu'elles forment la culture générale historique et géographique de base que l'on est en droit d'attendre d'un étudiant d'histoire-géographie. Mais plus encore, **cette connaissance des programmes est celle de leur architecture générale et de leur économie interne, de leurs problématiques, notions et contenus principaux, de leurs découpages spatiaux et chronologiques, ainsi que de leurs finalités**. Ce qui doit conduire à un questionnement qui interroge leur logique en fonction d'un certain nombre de paramètres, dont ceux qui sont liés aux modalités de construction de la connaissance historique et géographique doivent être privilégiés.

Enfin, la compréhension de la double évolution, non nécessairement congruente, des programmes et des principes méthodologiques propres à chacune des disciplines, implique celle des **grands débats** qui les traversent et les transforment. Ces débats introduisent également à une réflexion sur **l'éthique** de la recherche historique et géographique, et la **déontologie** de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, c'est-à-dire sur leur **dimension sociale**, manifestée notamment par leur lien avec l'éducation civique. C'est

plus spécifiquement l'objet de la 2^e partie de l'épreuve libellée « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable ».

Ainsi, la question du rôle social de l'historien et du géographe qui est celle de la fonction sociale des disciplines comme celle de la dimension éthique de la recherche historique et géographique sont des questions épistémologiques à part entière, et elles ouvrent également aux problématiques de l'éducation civique. Tous ces éléments ont bien sûr eux-mêmes une histoire, c'est ainsi que l'histoire et l'épistémologie des disciplines d'une part, la réflexion sur leur enseignement de l'autre, ne sauraient être dissociées. Les deux grands domaines de questionnement que nous avons définis sont donc étroitement liés, la réflexion sur le métier et la pratique de l'enseignant ne saurait se passer de celle sur les pratiques de recherche et de connaissance qui les légitime.

De sorte que nous touchons là au cœur de l'épreuve qui relève peu ou prou de l'épistémologie et de la didactique des disciplines. Encore convient-il de préciser ce que nous entendons sous ces deux termes. **La didactique** de l'histoire et de la géographie s'entend ici comme **une réflexion sur les modalités d'élaboration de savoirs scolaires**, non comme une réflexion sur les pratiques de classe, qui ne peuvent être prises en compte dans un concours externe. **L'épistémologie** est ici comprise non comme une fin en soi, mais comme le moyen de lier fortement l'un à l'autre les deux champs de connaissance que nous avons définis comme formant le **contenu scientifique** de l'épreuve, par une réflexion sur les principes et méthodes propres à chacune des deux disciplines, histoire et géographie, démarche dont participe également la réflexion didactique dès lors que l'on considère bien celle-ci comme *analyse des contenus d'enseignement dans une perspective disciplinaire*, et non comme réflexion sur la mise en œuvre pratique de ces mêmes contenus, qui relève davantage de ce que nous qualifierons de pédagogie. C'est également l'outil intellectuel nécessaire au futur enseignant pour mieux comprendre le sens de son enseignement.

On peut enfin préciser, pour achever de cerner le sens à donner à l'épreuve, ce qu'elle n'est pas. Ce n'est pas une épreuve d'évaluation pédagogique. Ce n'est pas une épreuve de hors-programme. Ce n'est pas une épreuve d'épistémologie pure.

3- En conclusion

1°. L'ESD du CAPES externe d'histoire et de géographie est une épreuve disciplinaire. Ce caractère disciplinaire comporte trois dimensions complémentaires : maîtrise des connaissances historiques et géographiques ; réflexion sur les modalités 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, épistémologique et didactique.

2°. L'ESD et la leçon sont deux épreuves distinctes mais complémentaires dans leurs attendus. La seconde, tout en mettant l'accent sur la maîtrise des connaissances historiques et géographiques, nécessite également un effort de problématisation qui ne peut qu'être facilité par la réflexion épistémologique et didactique déployée dans l'ESD. En retour, cette réflexion, centrale dans l'ESD, ne peut se déployer efficacement que dans la capacité à mobiliser des exemples précis et pertinents.

3°. Ce positionnement, qui invite à lier l'une à l'autre, dans une relation dialectique, leçon et ESD, a des incidences évidentes sur la préparation aux oraux du concours, et notamment à l'ESD.

Si la préparation au concours relève, bien entendu, de la responsabilité des établissements universitaires qui en assument la charge, il n'en est pas moins possible de suggérer quelques éléments de réflexion pour la préparation à l'épreuve sur dossier, en cohérence avec la structure de l'épreuve telle qu'exposée précédemment.

En premier lieu, l'épreuve sur dossier est bien une épreuve d'étude de documents, ce qui suppose la mobilisation de compétences d'analyse de documents qui sont l'un des fondements de la pratique de l'histoire et de la géographie. En cela, elle participe de la préparation générale au concours.

Cette épreuve est ensuite une épreuve de *réflexion sur les principes, méthodes, concepts et outils propres aux connaissances historique et géographique*. Elle suppose donc une préparation adaptée en épistémologie de ces disciplines.

Elle demande également une *compréhension des débats* qui traversent ces disciplines et les confrontent aux autres sciences humaines et sociales. Ce qui suppose une préparation en histoire des deux disciplines, y compris de leur enseignement qui s'effectue à parité entre géographie et histoire.

Enfin, elle nécessite une *connaissance des programmes* en vigueur d'histoire et de géographie du collège et du lycée, afin de saisir les enjeux de ces disciplines comme matière d'enseignement (pour la première partie

de l'épreuve), d'éducation civique et d'ECJS (pour la deuxième partie). Cette réflexion fait une place à la question des usages du document et de la carte.

Elle comporte donc une dimension professionnelle réelle, 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)*.

Cette préparation, pour atteindre à sa pleine efficacité, supposerait une propédeutique en épistémologie et histoire des disciplines au niveau licence, tant il est vrai que la réussite au concours du CAPES, toutes épreuves confondues, repose, en dehors de la préparation spécifique qui ne peut être contournée, sur une maîtrise disciplinaire inscrite dans le temps long de l'ensemble des études universitaires des candidats.

II- CHAMPS D'INTERROGATION

De ces considérations préalables peuvent se déduire trois champs d'interrogation qu'il est souhaitable de balayer pour chaque candidat. L'ordre d'exposition retenu ici n'est pas nécessairement celui observé durant l'épreuve, à l'exception de la dimension civique qui relève plus spécifiquement de la seconde interrogation, ce qui la situe dans le temps du dernier moment de l'entretien.

1- Dimension épistémologique et d'histoire des disciplines

C'est le domaine qui détermine en priorité l'orientation des sujets, dans la mesure où ceux-ci doivent **permettre au candidat de déployer une argumentation sur l'une ou l'autre question touchant aux principes qui président à la constitution et à l'élaboration de la connaissance historique et géographique**. Ce champ d'interrogation ne doit pas se comprendre comme donnant libre cours à une érudition qui trouverait en elle-même sa fin. **La maîtrise par le candidat de quelques références judicieusement mobilisées sera privilégiée**. Ces références peuvent renvoyer aussi bien d'une part aux ouvrages historiographiques ou d'histoire de la géographie cités régulièrement dans les bibliographies de préparation de l'épreuve, qu'aux ouvrages de réflexion théorique et d'épistémologie faisant autorité. Elles peuvent d'autre part consister en la connaissance également maîtrisée d'ouvrages qui ont marqué l'évolution des disciplines (quelques grands « classiques »), ainsi qu'en celle des productions récentes les plus représentatives des grandes orientations actuelles de la recherche historique et géographique.

C'est la capacité du candidat à **situer le sujet au regard des principes et méthodes de l'histoire et de la géographie, des débats qui rythment leur évolution**, qui retiendra l'attention.

2- Dimension didactique et d'histoire de l'enseignement

Il importe ici de bien préciser ce que recouvre le terme de didactique afin qu'il ne prête pas à contresens. La didactique forme ici le pendant de l'épistémologie, appliquée à la réflexion sur les contenus d'enseignement et sur les conditions intellectuelles d'élaboration et d'organisation de ces contenus.

C'est donc l'intelligence par le candidat des implications du sujet relativement aux grandes articulations logiques des programmes et à leurs évolutions qui retiendra ici l'attention. La réflexion devra s'appuyer sur les relations que ces programmes, dans leurs attendus théoriques et dans leur organisation générale, entretiennent avec les disciplines correspondantes et comportent de traces de leurs grandes évolutions et de leur état actuel, dans leurs principes méthodologiques et dans leurs centres d'intérêts.

En aucun cas il ne sera attendu du candidat une réflexion sur la mise en œuvre concrète de ces programmes (exercices pédagogiques, programmations et progressions, etc.). Le concours demeure un *concours externe*.

On sera sensible à la manière dont le candidat saura opérer, dans son exposition, **l'articulation entre dimension épistémologique et didactique**, telle qu'entendue précédemment. Si nous n'avons pas à préjuger des compétences pédagogiques du candidat, il est en revanche certain que l'appréciation des ressources intellectuelles permettant l'exercice de la liberté pédagogique, conçue comme la **capacité à effectuer des choix rationnellement fondés dans les principes et logiques disciplinaires**, entre bien dans l'horizon d'attente du concours.

3- Dimension civique

L'interrogation relevant pour l'essentiel de la deuxième partie d'épreuve, « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable », portera en priorité sur les **valeurs de la République** et sur les **grands principes de la vie sociale et politique de la démocratie**, sans négliger quelques **connaissances institutionnelles de base**.

Cette dimension peut se décomposer selon deux aspects emboîtés l'un dans l'autre : le premier relève de l'enseignement d'éducation civique proprement dit ; le deuxième de la dimension civique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et de la responsabilité consécutive de l'enseignant.

4- Conclusion

Les trois dimensions (épistémologique, didactique et civique) ainsi énoncées ne doivent pas être envisagées selon le principe d'une simple juxtaposition, mais bien selon celui de leur combinaison, seule susceptible de permettre une réflexion inscrivant les contenus d'enseignement dans l'horizon de l'épistémologie des disciplines, dans la mesure où celle-ci éclaire la logique de leur élaboration, dotant ainsi le futur enseignant des outils intellectuels propres à lui permettre d'exercer pleinement sa liberté pédagogique.

Si l'épreuve revêt, de par la nature du concours, un caractère théorique dans sa forme, on ne négligera pas cependant de considérer les possibilités d'évaluation pratique qu'elle apporte au processus de recrutement d'enseignants en histoire, géographie et éducation civique.

III- COMPOSITION DES DOSSIERS

1. Composition d'ensemble

Les dossiers comportent tous deux parties, l'une formée de trois documents complémentaires, répondant à la première partie de l'épreuve, l'autre d'un quatrième document accompagné d'une question spécifique, en relation avec le sujet principal du dossier, pour la deuxième partie de l'épreuve.

1^{re} partie de l'épreuve (exposé de 20 mn) :

Sujet principal

Document 1 : texte à caractère épistémologique et/ou relevant de l'histoire des disciplines

Document 2 : document lié à l'une des 6 questions au programme du concours

Document 3 : document lié aux programmes de l'enseignement secondaire

2^e partie d'épreuve « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable » (exposé de 10 mn) :

Question spécifique

Document 4 : document renvoyant à l'éducation civique, à la dimension civique de l'enseignement, au rôle social de l'historien et du géographe

2. Nature des documents

S'il n'est pas concevable d'enfermer la conception des dossiers, non plus que celle des sujets, dans un cadre normatif excessif, on peut cependant s'accorder sur quelques principes qui découlent de ceux énoncés relativement à la nature de l'épreuve.

Document 1 : Il sera pris de manière privilégiée dans le vaste corpus des textes relatifs à la réflexion sur les principes et les méthodes des disciplines, ou mettant en jeu les grands débats qui les agitent. Les textes relevant plus spécifiquement de l'histoire des disciplines seront mobilisés en ce qu'ils ouvrent à une réflexion sur ces mêmes questions, afin d'éviter toute dérive vers un excessif encyclopédisme. Ce texte devra comporter un nombre suffisant d'éléments susceptibles d'étayer la réflexion du candidat en éclairant au mieux les différents pans du sujet. Un montage de deux textes se répondant est envisageable.

Document 2 : Il peut relever de deux grands types. Soit il s'agira d'un document source, auquel cas il s'accompagnera d'un appareil critique suffisant pour permettre son exploitation directe par le candidat sans qu'il ne risque de s'orienter vers un exposé de type leçon. Soit ce document sera pris dans l'historiographie de la question au programme du concours, rejoignant ainsi en le renforçant le document 1.

Document 3 : Il ne peut en aucun cas s'agir d'un document pédagogique (fichier-élève, évaluations, travaux

d'élèves, préparation de cours, etc.). Ce document pourra se composer d'extraits de programme, de manuels, d'ouvrages tels que la Documentation photographique, etc. Des extraits de programmes ou de manuels anciens peuvent être retenus, à la condition qu'ils apportent des éléments de réflexion suffisamment explicites relativement à la question abordée, et qu'ils soient accompagnés, selon les besoins, d'un appareil critique équivalent à celui du document 2. *On n'oubliera pas ici que les candidats ne sont pas tenus de connaître la succession des programmes d'histoire et de géographie de l'enseignement secondaire.*

Document 4 : Il pourra revêtir une forme équivalente à celle du document 3 (extraits de manuels, de programmes, de documents d'accompagnement), mais également celle de tout type de document susceptible d'orienter la réflexion du candidat dans la direction requise (affiche, tract, dessin de presse etc.).

3. Organisation logique des dossiers

L'ensemble du dossier ne doit pas se concevoir comme une simple juxtaposition, mais répondre à une logique interne qui invite le candidat à combiner l'analyse des documents pour mener à bien sa réflexion.

Le point de départ de cette réflexion se situe bien dans le couple formé par le libellé du sujet et le document 1. Les documents 2 et 3 apportent chacun, à l'appui de ce couple, de premiers exemples destinés à guider le candidat dans sa réflexion, laquelle se nourrira utilement d'exemples complémentaires choisis librement par le candidat.

Aucun des documents ne peut donc *a priori* donner lieu, en lui-même et pris isolément, à une partie entière du propos du candidat. La pondération entre les différents documents est laissée à la libre appréciation du candidat.

Dire que la définition du sujet s'inscrit en priorité dans le couple libellé/document 1 ne signifie pas pour autant que ce couple soit destiné à surplomber nécessairement toute l'exposition du candidat. *Ainsi une entrée dans la réflexion, et dans l'exposition, par les questions d'enseignement ne sera pas illégitime.*

Quant au document 4 et à la question qui l'accompagne, il est souhaitable, afin de donner au dossier toute sa cohérence, qu'il soit envisagé en relation avec le sujet principal. Il doit permettre une extension de la réflexion aux dimensions civiques et sociales de l'activité de l'enseignant en histoire, géographie et éducation civique, en ce qu'elles engagent sa responsabilité de fonctionnaire de l'État. Ces dimensions doivent être abordées dans le cadre spécifique du 2^e exposé de 10 mn, conformément au cadrage ministériel. Ce qui ne signifie pas qu'elles soient forcément absentes du premier exposé.

Pour le jury : Marc Deleplace

Vice –président jury CAPES histoire-géographie

3.2. Les épreuves orales : la leçon de géographie ou d'histoire

3.2.1. La leçon de géographie

La session 2012 de la leçon de géographie au CAPES permet de tirer plusieurs enseignements. Le premier réside dans la profonde hétérogénéité des candidats. Certains sont bien préparés à l'exercice et possèdent des connaissances très honorables, voire remarquables pour quelques-uns. D'autres, trop nombreux, démontrent que l'épreuve reste mal dominée, tant sur le plan formel qu'en termes de maîtrise des connaissances fondamentales attendues de la part de futurs professeurs de l'Éducation Nationale. Le second relève de la faible proportion de candidats adoptant une vraie démarche scientifique dans l'approche géographique au cours de leur exposé.

C'est pour cela que le jury se réserve le droit, **pour l'an prochain, de faire évoluer l'épreuve de leçon de géographie. Il s'agira de proposer, le cas échéant, avec le libellé du sujet à traiter, une carte topographique dont des éléments de commentaire seront à insérer dans le cours de la leçon.** En effet le jury a constaté que la carte topographique reste un support trop peu utilisé car mal maîtrisé.

Le présent rapport s'efforcera, tout d'abord, de rappeler quels sont les attendus scientifiques du jury. D'autre part, deux exemples de leçons réussies seront proposés, de façon à donner aux candidats les

principales lignes de force à suivre pour réussir l'épreuve. Enfin, des précisions seront apportées sur l'évolution de l'épreuve pour la session 2013 du CAPES d'Histoire/Géographie.

- **Des erreurs facilement évitables**

- *Le temps.* Il est très étonnant de constater que des candidats ne parviennent pas à maîtriser leur temps de parole. Disposer d'un chronomètre n'est pas suffisant, il convient de surveiller l'écoulement du temps. Au lieu des 30 minutes imparties, certains exposés ne durent que 20 à 25 minutes. *A contrario*, pris par le temps, certains candidats ne peuvent qu'expédier leur dernière partie, passant ainsi sur des éléments essentiels de leur exposé. Ce genre d'erreur est sanctionné, dans la mesure où, *in fine*, ne pas savoir gérer son temps de leçon, c'est ne pas savoir, dans le futur, gérer la progression de ses cours.

- *L'occupation de l'espace.* Le candidat doit également réfléchir à la posture à tenir face au jury. Il convient de bannir toute attitude exagérément décontractée (avoir une main dans la poche, s'asseoir sur le bureau...), ou à l'inverse toute inhibition excessive, le candidat se cachant derrière ses feuilles sans regarder le jury. Il faut, en revanche, savoir avec aisance passer du bureau au rétroprojecteur, et s'approcher des membres du jury pour leur présenter les documents qui accompagnent la leçon.

- *La présentation de la bibliographie.* Elle n'est pas une simple formalité, car le jury tire beaucoup d'enseignements à la lecture de celle-ci. Les candidats doivent la présenter spontanément au jury avant le début de leur leçon. Elle est inscrite sur une feuille (et non sur un transparent), est organisée et démontre une volonté d'utiliser le maximum de sources possibles (ouvrages généraux, spécialisés, articles). En effet, les candidats se contentent souvent d'ouvrages généraux et font l'économie d'un choix bibliographique cohérent et adapté au sujet à traiter. A cet égard, la bibliographie témoigne d'une démarche scientifique précise et soucieuse de faire varier l'information. Les candidats sont invités à utiliser la totalité des sources autorisées (soit 5 ouvrages et 4 documents ; *articles, cartes, aéroposters...*). A titre d'exemple, sur une leçon traitant du gaz russe en Europe, le jury ne peut être qu'étonné, de l'absence de références bibliographiques spécifiquement consacrées à la Russie pour s'en tenir à la seule consultation d'ouvrages sur l'Europe. La visite de la bibliothèque est autorisée la veille de l'épreuve. Il est très vivement conseillé de saisir cette opportunité pour repérer les ouvrages et autres sources documentaires disponibles.

- *La construction des croquis.* Le jury est toujours sensible à la volonté des candidats de proposer schémas et croquis de synthèse de leur cru. Mais l'exercice ne s'improvise pas et surtout ne peut être réalisé à main levée à la fin de l'exposé. Car les productions réalisées au fil de la plume sont le plus souvent catastrophiques en termes de qualité formelle et d'intérêt scientifique. Il en résulte des schémas caricaturaux et qui ne respectent aucune règle de base de la cartographie. En outre, un schéma réalisé devant le jury fait toujours perdre du temps. Il est donc absolument nécessaire de travailler l'illustration de la leçon pendant le temps de préparation, sur un transparent, afin de proposer au jury un produit fini acceptable tant sur le plan de la forme que du fond.

- *Les réponses aux questions.* Une reprise de 30 minutes suit l'exposé du candidat. Celui-ci doit alors répondre de façon précise et directe aux questions du jury. En cas d'ignorance, il doit le reconnaître honnêtement. Il peut, alors, proposer en guise de réponse une hypothèse, en mentionnant qu'il s'agit d'une interprétation personnelle. Le candidat doit absolument s'interdire de répondre au hasard. Evidemment, le jury est conscient que les candidats ne peuvent prétendre à l'omniscience, ni à une totale exhaustivité dans la maîtrise des connaissances. Autant il peut comprendre qu'un candidat ignore où se trouve Banská-Bystrica, autant il ne peut accepter des erreurs grossières de la part d'un futur enseignant en histoire et géographie. Ce type de faute s'avère forcément pénalisant, quel que soit le niveau de la leçon exposée. Est-il ainsi raisonnable d'entendre de la part de candidats que « Lyon est à la confluence de la Somme et du Rhin », que « le Mont-Saint-Michel est au débouché du tunnel du Mont Blanc » ou encore que « la Garonne coule à Marseille ». Les candidats doivent absolument travailler avec des atlas et savoir situer dans l'espace les lieux cités durant la leçon. Au moment de la reprise, si le candidat n'a pas fait ce travail essentiel, il peut s'attendre à ce que le jury l'interroge à partir des cartes muettes dont il dispose.

- *Attitude.* De façon générale, le candidat est tenu d'adopter une attitude bienséante et de faire montre de réactivité et de force de conviction. Mais cela doit être sans la moindre arrogance ou agressivité. De la même manière, il est également contreproductif de tenter d'instaurer un ton de connivence avec le jury.

- **La leçon : un exercice scientifiquement et méthodologiquement rigoureux**

- *L'introduction.* Dès les premières phrases prononcées par le candidat, le jury comprend si la leçon suit un axe pertinent. L'exercice est capital. Or, certains candidats proposent des introductions convenues et méthodologiquement faibles.

Un préambule qui oriente. Il est obligatoire, dès le début de la leçon, d'entrer dans le sujet en développant un thème d'accroche (lié par exemple à l'actualité scientifique ou médiatique) afin de fixer l'attention du jury et de démontrer la pertinence du sujet. Le candidat doit également expliciter les termes du sujet, en s'appuyant sur des références bibliographiques solides, sans pour autant en rester à une liste de définitions simplement juxtaposées. Il convient aussi et surtout d'en dégager les articulations logiques avec le sujet donné. C'est également en début d'introduction que les bornes chronologiques et spatiales du sujet sont explicitées. Ainsi, l'introduction d'un sujet évoquant le Proche-Orient ne peut faire l'impasse sur un bornage clair de la région à étudier (en différenciant le cas échéant le Proche-Orient du Moyen-Orient et du Machreck).

Une vraie problématique qui questionne. Des candidats se bornent, en guise de problématique, à reprendre l'intitulé du sujet sous forme interrogative. Il faut, au contraire, poser un questionnement rigoureux et approfondi afin de proposer, à partir de là, un plan cohérent. Une bonne problématisation suppose de questionner l'ensemble des interrelations entre les termes du sujet. Par exemple, sur le sujet « Conflits et infrastructures de transport », la problématique choisie par un candidat, « en quoi les infrastructures de transport génèrent-elles des situations conflictuelles ? », s'avère restrictive, parce qu'ignorant l'impact que les conflits peuvent aussi avoir sur les infrastructures. Ce questionnement procède d'une réflexion personnelle qui doit s'élaborer préalablement à la consultation et au choix des ouvrages. Plus largement, l'exposé ne doit pas être un simple copier-coller des ouvrages consultés mais doit témoigner d'une volonté de cerner les problèmes posés par le sujet plutôt que de les contourner. Il ne s'agit en aucun cas de réciter un discours non maîtrisé recopié dans les ouvrages.

Une annonce de plan qui guide l'auditoire. L'annonce de plan n'est pas la simple reprise des questions de la problématique. Elle apporte au contraire une ébauche de réponse aux questions soulevées en problématique et doit être explicitement présentée en fin d'introduction.

- *Un plan articulé.* Rétro-projeté grâce à un transparent en se souciant de l'orthographe (et non pas écrit au fur et à mesure au tableau), le plan de la leçon doit être logiquement articulé. Les titres choisis sont à la fois percutants et signifiants. Il faut éviter les formulations passe-partout (du style enjeux et défis, ou causes-conséquences), et ne pas abuser des formes interrogatives. Le plan apporte, en effet, des réponses aux questionnements de la problématique. Les sous-parties se caractérisent nécessairement par des enchaînements logiques, soulignés à l'oral par des transitions entre les grands axes du plan. Par ailleurs, il est indispensable de récuser plans à tiroirs et plans chronologiques, qui ne peuvent traiter qu'imparfaitement le sujet ne répondant pas à une véritable démonstration géographique.

- *La conclusion.* Force est de constater que, dans l'immense majorité des cas, la conclusion est bâclée. Soit elle sert de prétexte pour tenir le temps, soit elle est expédiée en quelques mots superflus. Or, la conclusion doit marquer positivement l'esprit du jury. Pour ce faire, le candidat fait un court bilan du propos développé lors de son exposé. Il répond nettement à la question posée en problématique. Ainsi, à propos d'une leçon intitulée « L'Espagne : un pays européen entre dynamisme et crise », la candidate s'est interrogée sur la possible « métamorphose inachevée » d'un pays marqué par un mouvement de croissance rapide et brutalement interrompu par la crise actuelle. En conclusion, le terme de métamorphose a été judicieusement repris et la réponse à la problématique explicitée.

Par ailleurs, toute conclusion réussie se termine par une ouverture convaincante c'est-à-dire non pas une question fumeuse (et donc a-scientifique) sur l'évolution (l'avenir ?) d'un phénomène mais bien un élargissement pertinent.

- **Pas de réflexion sans précision**

- *Précision des définitions.* C'est le point de départ obligatoire d'une leçon réussie. D'ailleurs, en cas de définitions liminaires imprécises, le jury ne peut que démarrer sa reprise par un questionnement à ce propos. Au demeurant, les leçons marquées par des définitions erronées ou superficielles s'égareront le plus souvent vers le hors-sujet ou un traitement lacunaire du sujet. Définir correctement, c'est comprendre.

- *Citations et références bibliographiques.* Les définitions constituent une aide précieuse au raisonnement. Elles permettent au candidat de faire montre de ses connaissances tout en étayant sa démonstration. Elles supposent toutefois des références bibliographiques maîtrisées, c'est-à-dire nullement découvertes le jour de l'oral. Les candidats doivent donc, tout au long de leur année de préparation, passer

en revue une bibliographie élargie afin d'aller immédiatement se saisir des ouvrages les plus idoines pour traiter le sujet tiré et convoquer à propos dans l'exposé concepts et auteurs associés.

- *Ouverture d'esprit.* Le jury apprécie toujours les candidats faisant preuve d'une culture personnelle, notamment sur les questions au programme et plus largement aux champs élargis des sciences sociales. La question sur l'Europe autorise que l'on s'intéresse à la musique, à la littérature, au cinéma, à la peinture... Par exemple, un sujet sur le Rhin peut permettre de faire référence à l'impact décisif du fleuve dans la culture allemande, depuis la *Lorelei* de Heine à *L'Or du Rhin* de Wagner.

- *Capacité à lire les paysages, à s'intéresser à son environnement.* Le jury n'est pas insensible aux candidats sachant parler de leur environnement proche. Il suffit de le faire à bon escient. Le candidat de Lyon ou de Bordeaux parlant de sa ville devra aussi prouver qu'il connaît d'autres cas que ceux de son origine géographique. En effet, le géographe s'intéresse aux lieux. Le candidat doit, en conséquence, être capable de prouver, si cela lui est demandé, qu'il sait faire une lecture de paysage, que ce soit à travers les fenêtres de la salle d'interrogation ou à partir d'une photographie.

- *Les géographes ne sont pas réfractaires à l'histoire.* Certes, le plan chronologique n'est pas à l'honneur en géographie. Il est forcément peu en phase avec les attendus du sujet. Toutefois, la dimension temporelle est souvent bienvenue voire nécessaire dans un exposé de géographie... à la condition que les références soient maîtrisées. Car il est pour le moins troublant de voir des candidats chuter sur des questions d'histoire élémentaire, à l'image des traités frontaliers concernant la France, ou encore de la période d'instauration des congés payés en France. Il est de même étonnant d'entendre un candidat évoquer le Plan Freycinet et d'être incapable de le dater avec précision.

- *Une attention constante à l'actualité.* La question sur l'Europe est au cœur d'une actualité d'autant plus brûlante qu'elle est changeante. Les candidats sont tenus de démontrer qu'ils sont en prise avec les évolutions les plus récentes du monde. Ils doivent donc être capables de réactualiser leurs connaissances et, le cas échéant, d'aller au delà de références bibliographiques pour certaines légèrement datées (par exemple sur la crise espagnole, les conflits syrien ou malien). Pareillement, lorsqu'un candidat utilise, en guise de support pédagogique, une carte datant de 1996, il doit être apte à la réactualiser et peut en conséquence s'attendre à des questions allant en ce sens au moment de la reprise.

• **Pas de démonstration sans illustration**

- *Commenter les documents.* Toute leçon de géographie repose sur des documents de nature et d'échelles variées, ceux-ci permettant de comprendre et d'illustrer la démonstration. L'utilisation d'un document ne consiste pas simplement à le présenter rapidement. L'analyse commence obligatoirement par une référence courte à la nature de celui-ci (anamorphose, photographies aériennes en vue horizontale/oblique/verticale, carte topographique à telle échelle,...) et consiste ensuite en un commentaire précis et rigoureux. Le jury rappelle que le candidat doit présenter correctement les documents au jury ; prendre le temps du commentaire et veiller à la visibilité du document pour tous les membres du jury.

- *Décrypter en amont.* Rien n'est plus regrettable que le candidat qui se perd dans la lecture d'une carte qu'il a présentée au jury pour étayer sa démonstration, comme s'il la découvrait au moment de la commenter. Il est également pénalisant, durant la reprise, d'être incapable d'expliquer des éléments d'une carte montrée durant la leçon ou d'en déchiffrer la légende. Comment accepter qu'un candidat confonde, sur une carte, le tracé du Rideau de fer avec celui de la limite entre l'Europe orthodoxe et l'Europe catholico-protestante ?

- *Utiliser à bon escient diagrammes et tableaux statistiques.* Il est pertinent de présenter des diagrammes et des tableaux statistiques, à condition d'en faire une lecture rapide allant à l'essentiel. En revanche, il est inutile de construire un tableau statistique dans le déroulé de l'exposé. C'est se condamner à une longue litanie de chiffres (au risque de s'égarer dans les unités... le million de tonnes devenant milliard par exemple) et à une perte de temps. Il est beaucoup plus judicieux de le rétro-projeter sur transparent.

- *Au final, une nécessité s'impose : faire vivre la leçon en variant les supports.* On ne peut prétendre mener à bien une leçon sur les métropoles européennes sans en montrer le moindre aspect paysager, sans lire les évolutions du bâti, sans donner à voir les fonctions de commandement stratégique qui les

caractérisent tant sur le plan politique qu'économique. Une leçon vivante suppose un traitement de l'information à grande échelle.

- **Echelles et cartes**

- *Dans le développement :*

L'approche à grande échelle est fréquemment négligée. Des études de cas s'imposent afin d'éviter de traiter des sujets uniquement aux échelles mondiales ou nationales. Il faut descendre à l'échelle locale, y compris dans la « géographie des conflits ». Ainsi, les enjeux pétroliers au Golfe Persique impliquent, par exemple, une étude des spécificités de la Province du Hasa en Arabie saoudite. Territoire chiite en pays sunnite, cette province en retard de développement mais riche en pétrole, reste sous le strict contrôle d'une monarchie qui craint le particularisme chiite. De même, un exposé sur « la Northern Range, une façade maritime mondiale » doit considérer non seulement à petite échelle l'inscription de la façade dans l'Europe et le monde, mais également son organisation interne à l'échelle régionale et locale.

Certains espaces sont laissés pour compte. Par solution de facilité, par manque de connaissances, beaucoup de candidats excluent d'autorité les DROM-COM des leçons consacrées à la France en villes. Sur la question Europe, les îles méditerranéennes disparaissent. De tels partis-pris ne sont pas justifiables. Les candidats doivent s'interdire les solutions de facilité et les stratégies d'évitement des problèmes.

Enfin, les typologies sont souvent mal construites. Elles ne sont pas une simple recension d'exemples ou de cas particuliers, mais un instrument de classement et/ou de hiérarchisation d'espaces. Elles doivent nécessairement être construites autour de critères dûment sélectionnés, explicités, et en adéquation avec les attendus du sujet.

- *Les croquis de synthèse :*

Le jury rappelle que la construction d'un croquis de synthèse est toujours appréciée et valorisée. Ce dernier doit être précis, soigné et rigoureux. Une légende paragraphée, obéissant aux règles de la sémiologie graphique, s'impose. Le croquis ne peut être présenté uniquement à la fin de l'exposé, en guise de conclusion. Il convient au contraire de l'exploiter durant la leçon, afin de mettre en perspective les informations développées durant l'exposé. Le croquis doit mettre notamment en lumière les dynamiques spatiales étudiées.

- *Les autres schémas et croquis :*

Il est toujours bienvenu, en plus du croquis de synthèse, de présenter une, voire plusieurs, productions graphiques. Elles permettent de renforcer l'impact pédagogique d'une étude de cas. Toutefois, il est impérieux d'éviter trois écueils : le croquis timbre-poste, difficilement lisible ; le croquis erroné ; le croquis bâclé, parfois même improvisé au tableau.

- *La carte topographique : outil essentiel de raisonnement :*

Il est rare de voir les candidats proposer une étude de carte topographique pour soutenir leur leçon. Et pourtant, la démarche est géographiquement judicieuse et particulièrement payante en termes de note... à condition de mener à bien l'exercice. Ce qui suppose de réunir deux conditions.

Choisir la carte à bon escient, en phase avec le sujet à traiter. Il est, par exemple, indispensable, pour une leçon sur « Villes et ports en France » de choisir et de commenter la carte de Dunkerque, ou Fos/Marseille ou Nantes Saint-Nazaire... Le candidat doit également s'interroger sur l'échelle qui sera la plus pertinente pour illustrer son propos. Ainsi un sujet sur « Villes et réseau urbain du Sud-Ouest de la France » impose de choisir au minimum une carte à l'échelle régionale pour réfléchir sur le réseau, le candidat pouvant bien entendu utiliser aussi une carte à plus grande échelle (1/25 000^e), de la métropole toulousaine ou bordelaise.

Commenter la carte, car elle n'est pas simplement décorative ni juste prétexte à quelques localisations. Toute analyse minutieuse est forcément appréciée, car le but n'est pas de se présenter devant le jury avec un très grand nombre de cartes et de papillonner de l'une à l'autre en se bornant à de vagues localisations. L'objectif est de proposer, en quelques minutes, un vrai commentaire de carte sur les thématiques que le candidat tient à développer (exemple : les infrastructures portuaires de Dunkerque). Il est important également de tenir compte de la date de publication de la carte, pour éventuellement la réactualiser grâce à des connaissances personnelles. (Exemple, la relocalisation de Port 2000 sur une carte du Havre antérieure à son développement)

Le jury n'hésite pas à questionner le candidat sur la carte que ce dernier lui propose. Ce faisant, il exige alors des éléments de commentaire dès lors que le candidat ne les a pas proposés au cours de sa leçon. Des points aussi élémentaires que le site et la situation des villes françaises ne peuvent être ignorés.

- **Deux exemples de leçons réussies**

- **« Le Caucase, un des points chauds de la planète »**

La candidate, major de la session du CAPES 2012, a présenté une leçon en tous points remarquable.

- Dès avant de commencer son intervention, elle présente spontanément au jury sa bibliographie. Celle-ci est articulée en 4 sous-parties (« ouvrages généraux », « Ouvrages spécialisés », « Atlas » et « Revues ») qui démontrent une volonté de diversifier les sources d'information.

- En introduction, la région du Caucase est clairement délimitée et appréhendée au travers de sa diversité entre Europe et Asie grâce à l'utilisation d'un planisphère. La problématique cherche à savoir si cette « montagne des peuples est la poudrière de la frontière eurasiatique ? ».

- Le plan est organisé autour de trois grandes parties qui vont à l'essentiel et pour chacune d'entre elles trois sous-parties qui évitent une approche à tiroirs simplement fondée sur une énumération des différents conflits qui divisent la région. Il y a une évidente volonté de donner du sens en refusant les formules passe-partout.

- I. Un espace central mais instable
 1. Une région au cœur du continent eurasiatique
 2. Une histoire complexe et conflictuelle
 3. Une instabilité politique.

- II. Des territoires aux frontières incertaines
 1. Le poids de la Russie sur les pays indépendants
 2. Les conflits et la fédération de Russie
 3. Un espace sujet aux partitions

- III. Un espace stratégique international
 1. Un espace de ressources
 2. Une concentration de puissances étrangères
 3. Vers une image apaisée du Caucase

- Le jury a été particulièrement sensible à trois éléments. Le premier concerne la qualité de l'argumentation développée, à la fois claire, accessible et précise. La candidate donne vraiment l'impression de maîtriser son sujet. Le second a trait à la richesse de la documentation iconographique, notamment le temps pris à commenter avec justesse une photographie de Grozny. Le troisième réside dans la grande qualité du croquis de synthèse sur lequel la candidate prend appui tout au long de son exposé. Tracé avec soin, d'une grande lisibilité, il repose sur une légende efficace, construite autour de trois idées structurantes (I. Un espace de tensions ; II. Un espace stratégique ; III. Une forte présence internationale). Les enjeux des conflits (à l'image de la question énergétique) et la pluralité des acteurs géopolitiques dans la région (Russie, Etats-Unis, ONU) sont explicités avec soin et avec un louable souci du détail.

- **« Villes et ports en France »**

- Le jury a choisi de noter 20/20 la leçon d'une candidate ayant démontré des qualités rares de précision, de rigueur et de présentation.

- A partir d'une problématique cohérente (« En quoi les activités portuaires transforment-elles la morphologie des villes ? »), la leçon est agencée autour d'un plan en trois parties : I. La diversité des villes portuaires due à la diversité des fonctions ; II. Les aménagements portuaires, des infrastructures lourdes qui marquent l'espace urbain ; III. Le port est un atout dans l'image de la ville. Chaque partie repose sur trois sous-parties. La candidate fait montre d'une volonté de proposer des titres signifiants, en phase avec les axes tracés par la problématique.

- Tout au long de l'exposé, la candidate accompagne son propos d'un croquis de synthèse permettant de localiser les phénomènes géographiques.

- Plusieurs documents sont utilisés au cours de la leçon dont le commentaire particulièrement judicieux d'une photographie. Après avoir précisé la nature du document, une vraie lecture de paysage est proposée. Cette vue du pont de Normandie permet de mettre en lumière les trafics fluvio-maritimes en cette partie de l'estuaire de la Seine. Au loin, apparaissent les paysages de la zone industrialo-portuaire cependant que des espaces de protection environnementale sont également visibles.

- Par-dessus tout, le jury a été sensible à la précision, la richesse et la pertinence de l'utilisation de trois cartes topographiques.

La carte au 1/25 000^{ème} de Toulon permet à la candidate d'insister sur la diversité des sites portuaires (en l'occurrence ici une rade) mais aussi sur la spécificité militaire de cette base navale méditerranéenne.

La carte au 1/25 000^{ème} du Havre est mobilisée pour étudier une « ville née pour la fonction portuaire, premier port français pour le trafic de conteneurs ». C'est d'ailleurs le titre du schéma produit et commenté par la candidate, construit autour de trois axes (I. Une ville née du port et reconstruite ; II. Une zone industrialo-portuaire ; III. Des espaces délaissés par l'activité portuaire à reconquérir par la ville).

Grâce à la carte au 1/25 000^{ème} de Pointe-à-Pitre, les villes des DROM COM ne sont pas laissées pour compte. Le rôle éminent du tourisme est mis en exergue dans l'organisation du territoire. Pour aller plus loin, la candidate propose un schéma d'une marina au Gosier et prend soin de l'articuler autour de deux parties (I. Un espace organisé par l'activité nautique ; II. Des résidences « les pieds dans l'eau » dans un cadre agréable).

- En définitive, cette leçon s'est avérée brillante grâce à son haut de précision et à la maîtrise des concepts utilisés mais, surtout, en raison de la grande qualité du commentaire cartographique qui a été réalisé. Ce commentaire a été mené non pas de façon artificielle ou décorative mais a été pleinement intégré à la leçon et mis au service de la démonstration scientifique qui sous-tendait l'exposé.

- **Une épreuve en cours d'évolution : La place de la carte dans les sujets de leçon.**

- La carte reste un merveilleux instrument scientifique et pédagogique : elle illustre une situation spatiale précise, l'éclaire et permet de la décrypter plus avant. Mais l'actuelle épreuve de leçon démontre qu'elle est de plus en plus négligée par les candidats. Aussi, il a été décidé par le jury de s'octroyer **la possibilité de proposer au candidat, avec le sujet de leçon, une carte connexe.**

- L'objectif est d'inciter les candidats à retrouver le réflexe cartographique. **Il ne s'agit nullement de transformer la leçon en commentaire de carte** mais bien de demander au candidat **d'intégrer à sa leçon des éléments de commentaire de carte.** En clair, d'amener tous les candidats à ce que les meilleurs d'entre eux font déjà aujourd'hui.

- Il apparaît donc important d'intégrer pleinement la carte dans la préparation aux oraux de la future session 2013.

Pour le jury : Lucile Medina, Emilie Viney-Morbois, Stéphane Dubois, Sylvie Letniowska-Swiat

3.2.2. Rapport d'oral 2012 : leçon d'histoire

A l'issue de cette session 2012, le jury de la leçon d'histoire constate avec un certain soulagement le recul sensible du nombre de candidats présentant des leçons extrêmement faibles (inférieures à 15 voire à 10 minutes, absence totale de connaissances) qui avaient marqué la session précédente. L'écart reste cependant considérable entre les meilleures leçons, pour certaines brillantes, et les plus faibles. Ce large éventail des prestations se retrouve dans celui des notes, puisque le jury, s'il a eu le plaisir d'attribuer à plusieurs reprises la note de 20/20, n'a pas hésité non plus à descendre jusqu'à celle de 01/20, réservant la note de zéro aux propos qui seraient en contradiction avec la loi (insultes, diffamations, propos racistes, etc.). Le jury rappelle que, bien que rare, tout abandon au moment de l'oral est très regrettable. Cette forme d'auto-élimination constitue un gâchis de moral, de temps et d'argent. Les futurs candidats sont donc invités à lire et relire attentivement les remarques qui suivent afin de ne pas reproduire les erreurs parfois fatales commises par leurs prédécesseurs.

1. Une tenue adéquate

Le jury tient tout d'abord à rappeler – en particulier aux candidats masculins – qu'une tenue vestimentaire correcte est attendue d'un futur enseignant. Le port de chaussures de sport fatiguées ou de chemises largement déboutonnées produit une impression de laisser-aller tout à fait négative et traduit chez le candidat un manque d'intelligence de la situation. En plus d'être une marque de politesse à l'égard des examinateurs, l'adoption d'une tenue convenable constitue en effet le premier signe par lequel le candidat manifeste sa volonté d'entrer dans une fonction où il aura la responsabilité de jeunes adolescents. Face à ces derniers, une apparence soignée sera une affirmation de sérieux qui contribuera à asseoir sa crédibilité

d'enseignant et à instaurer dans sa classe un climat serein propice au travail. On s'habille pour ses élèves et ces derniers s'en rendent très bien compte. Que les candidats n'hésitent pas à passer devant un miroir quelques minutes avant de présenter leur leçon. Le costume n'est pas de rigueur, ni la cravate. Il faut être à l'aise dans des vêtements qu'on porterait pour n'importe quel entretien d'embauche. Il va sans dire qu'une parfaite politesse est elle aussi de rigueur.

2. Une préparation sur la durée de l'année et en trois temps, de plus en plus rapides

Les candidats doivent impérativement prendre conscience qu'une épreuve orale se prépare bien en amont du jour J. Le succès final s'obtient en trois temps : le temps long de la préparation annuelle, qui est un marathon, le temps des quatre heures de la préparation de la leçon, qui pourrait s'apparenter à une course de demi-fond, et enfin, le temps plus rapide de la leçon et des questions, qu'on assimilerait à un 400 mètres haies. Les candidats doivent comprendre que l'épreuve d'oral en elle-même ne tient pas dans la demi-heure de leçon suivie des questions. Elle compte quatre heures de préparation, dans laquelle beaucoup se joue. Il ne devrait pas être nécessaire de rappeler que les fondamentaux des programmes doivent être parfaitement maîtrisés à la date des oraux : repères chronologiques de base, éléments biographiques élémentaires sur les personnalités majeures du programme, notions incontournables (ex. : « économie », « cité », « monarchie absolue »...). Ces notions n'ont pas qu'une seule définition. Ce n'est pas un catéchisme. Toutefois, le jury attend des candidats une capacité à définir les notions évoquées, à faire passer l'idée que celles-ci sont parfois en débat. Un candidat ne peut éluder une définition. Pour un enseignant, ce serait une faute.

Le jury est par ailleurs stupéfait de constater que la plupart des candidats ne connaissent pas assez bien les points forts et points faibles de chaque manuel paru sur les questions au programme, alors qu'une préparation correctement menée durant l'année devrait leur permettre de savoir tout de suite lequel leur sera le plus utile à la construction de la leçon qu'ils ont à traiter. Les manuels de petit format, exclusivement consacrés aux clés du concours, donnent souvent l'apparence d'une mine d'information. Il faut parfois s'en méfier : tout ne s'y trouve pas. La bibliographie ne saurait en outre se limiter à ces manuels. Pendant l'année, un candidat bien préparé a fréquenté les librairies, feuilleté les parutions et les articles récents, fait des choix de lecture dans ce qui lui semblait le plus important. Les candidats doivent évidemment prendre le temps, durant leur année de préparation, de se familiariser avec les ouvrages concernant tout ou partie des programmes (parcourir les tables des matières, repérer les documents présentés en annexes, etc.), cela afin de savoir les exploiter au mieux le jour de l'épreuve. L'usage d'un livre fait appel à des réflexes : l'auteur appartient-il à une école historique particulière ? quels mots trouve-t-on dans l'index ? Y a-t-il une bibliographie ? Des notes infrapaginales, etc. ?

Le jury recommande en outre aux candidats de profiter de l'opportunité qui leur est offerte de visiter la bibliothèque du CAPES la veille de leur première épreuve. La liste complète des ouvrages disponibles est affichée dans le couloir menant à la bibliothèque et est elle aussi accessible la veille de la première épreuve. L'objectif n'est pas de tout savoir - qui pourrait ? -, mais de savoir où se trouvent les éléments pour faire telle ou telle leçon.

3. Le jour de l'épreuve, préparation et passage à l'oral sont très liés

Le jour de la leçon, le candidat tire au sort son sujet puis dispose d'un quart d'heure de réflexion pour l'analyser avant de passer en bibliothèque. Ce moment est décisif : le candidat doit aussitôt surmonter sa déception (lorsque le sujet n'est pas celui qu'il aurait aimé tirer) ou son effroi, pour mobiliser ses connaissances et commencer à cerner les enjeux du sujet. Un sujet comme « Rêves d'empire (1815-1931) », s'il peut déconcerter à la première lecture, s'avère parfaitement traitable par un candidat bien préparé qui comprend qu'il devra s'interroger, entre autres choses, sur ce à quoi pouvaient rêver les paysans irlandais quittant leur île ou sur les projets impériaux qui guidaient l'action des hommes politiques britanniques. Une biographie demande une réflexion sur le contexte et les évolutions sociales du monde dans lequel évolue le personnage à traiter. Une analyse correcte du sujet requiert ainsi de porter une grande attention aux termes employés, aux articulations (notamment la conjonction de coordination « et ») ainsi qu'aux bornes chronologiques et géographiques indiquées. C'est à ce prix que le candidat ne fera pas l'erreur de confondre « Les Julio-Claudiens et l'Occident » avec un sujet portant sur « L'Occident au temps des Julio-Claudiens » ou qu'il ne se bornera pas à des généralités sur la musique à la cour alors qu'il doit traiter d'un sujet sur « Le musicien et le prince ». De même, « Londres dans le monde britannique » ne suggère pas les mêmes liens entre cette ville et le monde que « Londres et le monde britannique ». Des dictionnaires, fidèles compagnons de l'enseignant, et des « Que sais-je ? » donnant des chronologies sont à la disposition du candidat durant ce quart d'heure afin de l'aider à définir les termes et bornes de son sujet. Pendant ces quinze minutes, le candidat doit aussi réfléchir aux manuels, ouvrages et articles qui pourront lui être nécessaires pour

construire son propos.

Sous la conduite d'un appariteur, les candidats passent ensuite à la bibliothèque. Pour chaque question du programme, une grande table concentre les ouvrages et les classeurs d'articles selon un classement thématique et/ou chronologique qu'une visite préalable aura permis de découvrir. Chaque candidat a le droit d'emprunter cinq livres, trois articles et une source. Le nombre d'illustrations de diverses natures n'est pas limité.

Les candidats partent ensuite en salle de travail où ils vont passer le reste de leur temps de préparation. A l'aide des ouvrages empruntés, chaque candidat affine sa réflexion et commence à développer son propos. Le jury tient ici à souligner que le candidat ne doit pas se laisser happer par la problématique des ouvrages consultés, celle-ci n'étant pas nécessairement identique à celle que le sujet invite à traiter ; la bibliographie doit être mise au service de la réflexion et non se substituer à elle. C'est pourquoi le quart d'heure de réflexion avant d'emprunter les livres est essentiel. Il permet de fixer une ligne, un axe fondamental, qui forme le squelette de la future leçon. Ce quart d'heure n'est vraiment productif qu'à la condition expresse de s'entraîner à des oraux blancs dans l'année. Le jury déplore le trop grand nombre de leçons se résumant, faute d'une réflexion assez solide, à un assemblage peu convaincant de passages de manuels recopiés (voire « recopillés ») dont les données ne sont pas réellement maîtrisées par le candidat. De telles prestations ne résistent pas, en règle générale, au feu nourri des questions suivant la leçon.

Très tôt dans le cours de sa préparation, le candidat doit réfléchir aux documents qu'il va intégrer dans sa leçon, cela afin d'éviter l'écueil de documents pris à la va-vite dans les dernières minutes et plaqués sur l'exposé au lieu d'en être un temps fort. Le jury prête une attention toute particulière au choix des documents et à leur exploitation scientifique et pédagogique au cours de la leçon car une analyse de document bien menée, outre qu'elle apporte au propos un changement de rythme souvent bienvenu, remplace avantageusement un développement verbeux. Il ne faut pas se contenter de décrire. Le jury a des yeux et sait lire. Une illustration, quelle qu'elle soit, a un sens pour corroborer et soutenir le propos du candidat. Il est donc essentiel de ne pas sacrifier cette étape de la préparation. Rappelons que sont disponibles en salle de travail, et pour chaque programme, des classeurs regroupant de très nombreux transparents reproduisant des documents de types variés (textes, données statistiques, cartes, généalogies, images, photographies d'objets...). Précisons enfin qu'un texte n'est un appui valable de la leçon que s'il est lu à voix haute (au moins quelques phrases) par le candidat, et avec l'énergie et l'enthousiasme requis. Le candidat n'omettra pas, au cours de sa préparation, les petits détails logistiques qui pourront lui éviter bien des déboires pendant sa leçon : écrire gros, n'écrire que sur le recto des feuilles, numéroter les pages, privilégier les marque-pages du type « post-it » aux morceaux de papier prompts à glisser, etc.

4. Le passage devant le jury : la fin de l'oral.

Vient ensuite le temps du passage devant le jury. Le président de la commission installe le candidat en procédant à quelques vérifications d'usage (identité du candidat, intitulé du sujet) et en lui rappelant le fonctionnement de l'épreuve. Avant de commencer son exposé, le candidat remet sa bibliographie à son principal examinateur. Ce document contribuant à forger la première impression du rapporteur, il est primordial d'apporter un grand soin à sa réalisation (écriture lisible, respect des normes de présentation, hiérarchisation des titres). Il est inadmissible que, chaque année, des candidats qui ont omis de rédiger une bibliographie ou d'apporter un livre tentent de se dédouaner en accusant l'appariteur qui les accompagnait d'avoir conservé le document en sa possession ! Le jury tient d'ailleurs à saluer le travail de ces appariteurs qui font tout leur possible pour aider les candidats à gérer leur stress au mieux tout au long de l'épreuve. Ils représentent une cheville ouvrière essentielle au bon déroulement de ce mois d'épreuves orales.

Une fois ces quelques formalités accomplies, le candidat dispose de 30 minutes (et pas plus), pour exposer sa leçon. Il ne faut pas hésiter à regarder sa montre pour ajuster si nécessaire son propos au temps restant. Le candidat n'omettra pas de présenter son plan porté sur transparent. A défaut, il l'inscrira au tableau au fil de la leçon. Cela facilite l'écoute du propos par les examinateurs. Le jury a noté avec satisfaction cette année que les candidats avaient presque tous abandonné la pratique du fameux « *strip tease* du plan » (dévoilement progressif des parties et sous-parties du plan projeté sur rétro-projecteur). Il réitère sa préférence pour des plans projetés dès l'introduction dans leur intégralité (et sans faute d'orthographe ni de grammaire !).

Le candidat prendra soin de dérouler son propos en évitant de parler sur un ton trop monocorde ou de rester collé à son bureau. Toute question au jury du type « est-ce que je peux effacer le tableau ? » n'a pas de sens. Le candidat, lors de sa demi-heure de passage, est le maître à bord. C'est aussi sur cela qu'il est jugé et choisi. Le candidat s'exprimera de façon claire et précise. Les transitions entre parties et sous parties qui confèrent à la leçon un aspect logique et naturel, sont toujours appréciées. Le jury aimerait en outre rencontrer plus souvent des candidats soucieux d'utiliser le terme le plus adéquat et capables d'user d'une

grille d'analyse allant au-delà de l'emploi paresseux d'adjectifs ou d'expressions passe-partout (« important », « majeur », « très-grand pouvoir », « de nombreux habitants »...). Il est en outre inadmissible pour le jury qu'un candidat puisse employer des termes ou des notions qu'il ne sait pas définir. Trop de candidats se trouvent bêtement silencieux lorsqu'on leur demande ce que signifie un terme un peu technique (ou pas) qu'ils ont pourtant utilisé lors de leur leçon.

L'usage du futur et du futur proche (aggravé par la liaison fautive « va-t-être »), quasiment généralisé, est à proscrire. Enfin, le candidat ne doit pas hésiter à utiliser le tableau pour inscrire noms, dates et notions, mais aussi, le cas échéant, pour tracer un schéma explicatif et éclaircir ainsi ses dires. Des qualités en géographie comptent aussi lorsqu'il s'agit de situer dans le monde un événement historique. Lorsque le jury demande au candidat de réaliser un croquis d'explication d'un événement (ex. : Fachoda), le candidat doit s'exécuter.

Le jury regrette que bien des leçons se révèlent complètement désincarnées. Trop de candidats oublient de se placer au niveau des individus, ordinaires ou hors du commun, qui ont vécu l'histoire. Une leçon sur « Londres, métropole d'empire » ne peut pas oublier de mentionner les Londoniens ! Des leçons sur la marine britannique (flotte de guerre et flotte commerciale) n'ont pas dit un mot sur les marins, la vie à bord, l'importance des escales pour l'eau et les produits frais. Qui parlerait d'autoroute sans dire un mot sur les automobiles ? Et que dire de ces biographies sans portrait ?

Une fois l'exposé terminé, l'oral est loin d'être achevé pour autant. Le candidat, fidèle au *figthing spirit* mâtiné de *fair play* des meilleurs sportifs, ne saurait baisser la garde ; il doit rester pleinement mobilisé, en dépit d'une fatigue bien compréhensible, pour répondre aux questions des examinateurs (15 minutes sur la leçon, puis 5 minutes sur chacun des deux autres programmes. Les dix minutes de questions sur les autres programmes sont liées ou pas à certains des thèmes de la leçon principale ; il n'y a pas de règle en la matière). Nous insistons sur ce point car c'est à ce moment-là de l'épreuve que des situations se renversent. Il arrive que des candidats ayant fait illusion lors de la leçon révèlent de graves lacunes lors de l'entretien ; à l'inverse, des candidats ayant présenté une leçon décevante mais capables de rectifier leurs erreurs, voire de construire une argumentation en répondant avec à-propos aux membres de la commission, peuvent voir leur note nettement réévaluée à l'issue de l'interrogation. L'entraînement et le sérieux au long de l'année de préparation s'avèrent alors décisifs. Précisons que les questions du jury ne sont pas destinées à piéger le candidat mais au contraire à clarifier sa pensée, à nuancer son propos et à le corriger si nécessaire. Le jury attend des capacités de synthèse, de problématisation, pas une simple érudition. Il n'y a pas de leçon parfaite ; il n'y a que des leçons perfectibles. Les réponses évasives sont bien sûr à éviter. Un candidat qui ne sait pas ne doit pas improviser une réponse ou, pire, éluder la question par un « Je l'ai lu, mais j'ai oublié ». L'épreuve de l'oral est aussi un exercice de modestie.

5. Remarques sur le programme « Le Prince et les arts en France et en Italie, XIVE-XVIIIe s. ».

Cette question restant au programme pour la session 2013, le jury attire l'attention des candidats sur quelques points. Les sujets proposés à l'oral sur cette question sont, pour beaucoup d'entre eux, réellement transversaux (ex. : « Le Louvre, de Charles V à Louis XVI », « Le portrait du roi de France (XIVE-XVIIIe s.) », « Les arts dans la formation du prince (France-Italie, XIVE-XVIIIe s.) »). Lorsque l'ensemble du programme est concerné par le sujet, les candidats ne doivent ni négliger les exemples italiens, ni oublier le XVIIIe siècle. Le jury peut toutefois interroger sur des sujets proprement médiévaux (ex. : « Les ducs de Bourgogne et les arts (1363-1477) ») ou modernes (ex. : « Princes, théâtre et opéra en France et en Italie (fin XIVE-XVIIIe s.) »). Comme les auteurs du rapport de 2011, nous rappelons que sont attendues des postulants des connaissances minimales sur le contexte politique (sans oublier l'évolution de la monarchie pontificale), les courants artistiques et la culture chrétienne, autant d'éléments indispensables à une solide mise en perspective des analyses. Il serait bon, par ailleurs, que les candidats ne réduisent pas les problématiques du programme à la seule question de la légitimité (il serait d'ailleurs souhaitable de cesser d'écarter « légitimation » en le transformant en « légitimisation ») et qu'ils évitent d'employer à tort et à travers la notion de propagande. Les pratiques artistiques de divertissement, la dimension sociale des arts en milieu curial, les effets des arts sur le corps et l'esprit du prince, les liens entre arts et dévotion princière (trop souvent présentée comme une pure hypocrisie !), les enjeux économiques de la politique artistique du prince mériteraient ainsi d'être mieux intégrés à la réflexion. De même, les candidats gagneraient à prendre en considération l'espace des palais et châteaux comme cadre de vie, en tenant compte des usages des lieux par leurs habitants.

Contrairement aux rumeurs circulant parmi les candidats, tirer un sujet sur la question transversale n'a rien d'une condamnation. Les notes attribuées aux candidats passés sur ce programme ne diffèrent pas de celles données en histoire ancienne ou en histoire contemporaine car les prestations s'échelonnent, ici comme là, de la leçon indigente à la démonstration brillante. Les chances de décrocher une bonne note sont donc exactement les mêmes dans tous les programmes. Lorsque le candidat entame sa leçon, le jury porte

sur lui un regard bienveillant, comme sur chaque candidat. Son jugement se forge au cours de la leçon et des questions. Il s'affine et s'arrête lors de la délibération.

Une dernière remarque, pour finir. Que les candidats pensent à cela : les jurés aussi, ont été des candidats. C'est pourquoi ces mêmes jurés renouvellent leurs vœux de constance, de volonté et d'enthousiasme aux futurs candidats qu'ils auront plaisir à entendre puis à recevoir comme collègues pour les meilleurs d'entre eux.

Pour le jury, Marjorie Meiss-Even et Pascal Désabres.

4. Informations complémentaires

4.1 Liste des membres du jury de la session 2012 : se reporter à la fin du rapport

1.2 Résultats du CAPES et du CAFEP-CAPES 2012 fusionnés par académie

On se gardera d'accorder à ces nombres plus de précision qu'ils n'en ont : il faudrait les ventiler par université, les inscrire dans la durée, mesurer le poids des élèves des ENS, etc. Cependant, un certain nombre de divergences apparaissent qui méritent d'être étudiées soigneusement par centre de préparation afin d'améliorer la structure et l'offre des préparations (pb cohérence histoire/ géographie, écrit/ oral, apports Université/ex- IUFM...).

| | Inscrits 2012 | Présents aux écrits 2012 | % Présents aux Ecrits /Inscrits | Nombres d'admissibles 2012 | % Admissibles/ Présents | Nombre d'Admis 2012 | % Admis/ Admissibles |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Aix-Marseille | 212 | 101 | 48 | 51 | 50 | 13 | 25 |
| Amiens | 96 | 47 | 49 | 21 | 45 | 3 | 14 |
| Besançon | 75 | 47 | 63 | 25 | 53 | 17 | 68 |
| Bordeaux | 247 | 154 | 62 | 92 | 60 | 36 | 39 |
| Caen | 107 | 77 | 72 | 43 | 56 | 21 | 49 |
| Clermont-Ferrand | 75 | 42 | 56 | 29 | 69 | 8 | 28 |
| Corse | 11 | 2 | 18 | 1 | 50 | 1 | 100 |
| Dijon | 69 | 42 | 61 | 20 | 48 | 9 | 45 |
| Grenoble | 170 | 92 | 54 | 56 | 61 | 35 | 63 |
| Lille | 239 | 166 | 69 | 88 | 53 | 37 | 42 |
| Limoges | 40 | 22 | 55 | 13 | 59 | 7 | 54 |
| Lyon | 261 | 159 | 61 | 120 | 75 | 64 | 53 |
| Montpellier | 212 | 129 | 61 | 68 | 53 | 31 | 46 |
| Nancy-Metz | 160 | 94 | 59 | 62 | 66 | 34 | 55 |
| Nantes | 253 | 143 | 57 | 96 | 67 | 37 | 39 |
| Nice | 89 | 26 | 29 | 13 | 50 | 3 | 23 |
| Orléans-Tours | 169 | 85 | 50 | 51 | 60 | 24 | 47 |
| Paris-Versailles-Créteil | 922 | 472 | 51 | 286 | 61 | 132 | 46 |
| Poitiers | 102 | 48 | 47 | 22 | 46 | 7 | 32 |
| Reims | 71 | 46 | 65 | 22 | 48 | 7 | 32 |
| Rennes | 217 | 154 | 71 | 98 | 64 | 50 | 51 |
| Rouen | 134 | 72 | 54 | 38 | 53 | 11 | 29 |
| Strasbourg | 115 | 76 | 66 | 50 | 66 | 28 | 56 |
| Toulouse | 220 | 130 | 59 | 74 | 57 | 36 | 49 |
| Martinique | 43 | 18 | 42 | 8 | 44 | 2 | 25 |

| | | | | | | | |
|---------------------|----|----|----|----|----|---|----|
| Réunion | 95 | 44 | 46 | 14 | 32 | 1 | 7 |
| Nv Calédonie | 25 | 13 | 52 | 3 | 23 | 1 | 33 |
| Polynésie Française | 28 | 16 | 57 | 7 | 44 | 2 | 29 |
| Guadeloupe | 13 | 4 | 31 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Guyane | 9 | 2 | 22 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mayotte | 3 | 1 | 33 | 0 | 0 | 0 | 0 |

a. Résultats du CAPES et du CAFEP-CAPES 2012 individualisés par académie sur six années

CAPES 2007/2012

| | <i>Admissibles 2007</i> | <i>Admissibles 2008</i> | <i>Admissibles 2009</i> | <i>Admissibles 2010</i> | <i>Admissibles 2011</i> | Admissibles 2012 | <i>Admis 2007</i> | <i>Admis 2008</i> | <i>Admis 2009</i> | <i>Admis 2010</i> | <i>Admis 2011</i> | Admis 2012 |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Aix-Marseille | 65 | 62 | 41 | 50 | 65 | 44 | 24 | 28 | 18 | 16 | 29 | 11 |
| Amiens | 22 | 16 | 16 | 13 | 17 | 19 | 6 | 4 | 7 | 4 | 3 | 3 |
| Besançon | 26 | 30 | 30 | 26 | 24 | 24 | 14 | 11 | 14 | 10 | 11 | 16 |
| Bordeaux | 79 | 88 | 78 | 100 | 89 | 79 | 30 | 36 | 31 | 47 | 38 | 32 |
| Caen | 51 | 38 | 35 | 47 | 35 | 42 | 29 | 17 | 12 | 20 | 23 | 21 |
| Clermont-Ferrand | 44 | 27 | 30 | 41 | 13 | 25 | 25 | 10 | 14 | 21 | 5 | 8 |
| Corse | 4 | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| Dijon | 56 | 37 | 27 | 13 | 10 | 20 | 20 | 22 | 9 | 9 | 7 | 9 |
| Grenoble | 54 | 46 | 50 | 48 | 38 | 43 | 25 | 24 | 25 | 28 | 21 | 28 |
| Lille | 124 | 98 | 94 | 60 | 63 | 68 | 58 | 44 | 42 | 35 | 26 | 27 |
| Limoges | 22 | 21 | 21 | 15 | 13 | 12 | 12 | 9 | 11 | 6 | 7 | 7 |
| Lyon | 131 | 124 | 110 | 117 | 82 | 104 | 64 | 54 | 52 | 43 | 30 | 55 |
| Montpellier | 35 | 32 | 32 | 32 | 45 | 63 | 13 | 9 | 13 | 11 | 14 | 31 |
| Nancy-Metz | 43 | 41 | 55 | 52 | 35 | 56 | 12 | 19 | 19 | 20 | 23 | 30 |
| Nantes | 49 | 51 | 33 | 50 | 58 | 62 | 14 | 22 | 17 | 25 | 28 | 23 |
| Nice | 18 | 15 | 18 | 17 | 13 | 10 | 5 | 4 | 10 | 7 | 6 | 3 |
| Orléans-Tours | 61 | 34 | 40 | 45 | 53 | 51 | 32 | 18 | 15 | 22 | 18 | 24 |
| Paris-Versailles -Créteil | 347 | 316 | 346 | 324 | 268 | 248 | 198 | 146 | 189 | 161 | 133 | 119 |
| Poitiers | 36 | 40 | 27 | 31 | 32 | 20 | 10 | 16 | 12 | 14 | 15 | 6 |
| Reims | 19 | 24 | 28 | 22 | 19 | 20 | 9 | 10 | 7 | 7 | 20 | 7 |
| Rennes | 85 | 77 | 80 | 74 | 67 | 80 | 51 | 35 | 53 | 34 | 38 | 44 |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|----|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|----|-----------|
| Rouen | 35 | 39 | 27 | 36 | 31 | 34 | 12 | 15 | 11 | 11 | 11 | 11 |
| Strasbourg | 53 | 53 | 48 | 43 | 35 | 44 | 21 | 22 | 18 | 19 | 17 | 26 |
| Toulouse | 85 | 65 | 54 | 76 | 51 | 63 | 41 | 22 | 17 | 37 | 24 | 32 |
| La Réunion | 8 | 4 | 7 | 7 | 8 | 14 | 1 | 4 | 5 | 0 | 5 | 1 |
| La Martinique | 3 | 4 | 0 | 7 | 4 | 8 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 8 |
| La Guadeloupe | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| La Guyane | 0 | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| La Polynésie française | 0 | 4 | 5 | 4 | 7 | 7 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| La Nouvelle-Calédonie | 0 | 0 | 9 | 4 | 4 | 3 | 0 | 0 | 3 | 1 | 3 | 1 |
| Mayotte | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

CAFEP 2007/2012

| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|------------------|------|------|------|------|------|-------------|------|------|------|------|-------------|-----------|
| Aix-Marseille | 7 | 6 | 7 | 1 | 5 | 7 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 |
| Amiens | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Besançon | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Bordeaux | 11 | 10 | 13 | 14 | 13 | 13 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Caen | 3 | 4 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Clermont-Ferrand | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Corse | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Dijon | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Grenoble | 8 | 5 | 5 | 6 | 8 | 13 | 4 | 5 | 1 | 3 | 3 | 7 |
| Lille | 9 | 7 | 11 | 0 | 12 | 20 | 4 | 1 | 4 | 0 | 7 | 10 |
| Limoges | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lyon | 12 | 5 | 10 | 14 | 10 | 16 | 4 | 3 | 6 | 7 | 5 | 9 |
| Martinique | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Montpellier | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 5 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 |
| Nancy-Metz | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Nantes | 20 | 18 | 35 | 21 | 22 | 34 | 8 | 5 | 19 | 6 | 12 | 14 |
| Nice | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Orléans-Tours | 0 | 2 | 3 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|----|-----------|
| Paris-Versailles-Créteil | 23 | 23 | 22 | 20 | 27 | 38 | 13 | 14 | 13 | 10 | 12 | 13 |
| Poitiers | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Reims | 4 | 6 | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 | 4 | | 0 | 1 | 0 |
| Rennes | 20 | 20 | 27 | 30 | 26 | 18 | 11 | 7 | 9 | 10 | 17 | 6 |
| Rouen | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Strasbourg | 3 | 5 | 4 | 5 | 6 | 6 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Toulouse | 7 | 8 | 6 | 8 | 5 | 11 | 2 | 5 | 2 | 6 | 1 | 4 |

ÉPREUVE SUR DOSSIER
GÉOGRAPHIE

Sujet : La rue est-elle un objet géographique ?

1^{re} partie de l'épreuve (20 mn)

– Document 1 : Antoine FLEURY, « La rue : un objet géographique ? », *Tracés, revue de sciences humaines*, n°5, 2004, p. 33 à 44.

– Document 2 : Lila LAKEHAL, « La fermeture municipale de rues publiques à Londres : le cas des *Gating Orders* à Camdem », *Géocarrefour*, n°2008/2, p. 129 à 139.

– Document 3 : Antoine FLEURY, « Istanbul : de la mégapole à la métropole mondiale » *Géococonfluences*
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/typespace/urb1/MetropScient9.htm>

2^e partie de l'épreuve : agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable (10 mn)

Question sur le document n° 4 :

– La rue est-elle un lieu d'expression ?

– Document 4 : Le rôle de la Préfecture de Police dans le cadre d'une manifestation dans l'espace public
<http://www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/>

Une approche de géographe

Les géographes ne se sont pas toujours désintéressés de la rue. Ainsi la géographie de la première moitié du XX^{ème} siècle a-t-elle donné lieu à plusieurs monographies portant sur des rues. Celles-ci développent une vision à grande échelle de la ville, convaincues que « c'est par des analyses fines, portant sur des espaces restreints, que l'on peut parvenir à comprendre la manière dont les villes se forment et à quelles réalités sociales elles correspondent » (Montigny, 1992). Le changement de paradigme scientifique qui intervient dans le courant des années 1960 éloigne les géographes de la rue : les approches quantitatives et modélisatrices de la « nouvelle géographie » s'intéressent plutôt aux logiques d'organisation de l'espace à petite échelle. Les objets quotidiens des populations urbaines, qui nécessitent une démarche plus pragmatique, sont dans un premier temps délaissés. Les années 1970-80 réintroduisent l'« espace vécu » dans le champ de la géographie, et signent par là même, le retour de la rue. Cependant, celle-ci n'est pas abordée pour elle-même : c'est principalement à l'échelle du quartier et de l'espace de résidence que les analyses sont développées (Bertrand, 1978). Aujourd'hui, l'enjeu est donc de passer de l'échelle du quartier à celle de la rue, et de ne pas se limiter aux pratiques de proximité, en intégrant sa dimension multiscalaire.

Il y a plusieurs approches possibles à l'intérieur même du champ géographique actuel. Dans tous les cas, les effets de contexte et la démarche multiscalaire seront au cœur du propos. Le parti pris ici est de construire un objet géographique à partir des concepts d'organisation spatiale, de système, de centralité, de diffusion ou encore de discontinuité : la rue apparaît alors comme un micro-espace s'inscrivant dans des logiques spatiales à plusieurs échelles. C'est la valeur ajoutée de la géographie pour la compréhension de la rue en général, même si, comme on le verra, certaines rues se prêtent mieux que d'autres à cette démarche. L'utilisation assez inhabituelle de tels concepts pour ce type d'espace permet de leur donner un nouveau sens : réintroduire la rue dans le champ de la géographie, c'est aussi, en quelque sorte, renouveler la discipline.

Document N°2 : Lila LAKEHAL, « La fermeture municipale de rues publiques à Londres : le cas des *Gating Orders* à Camdem », *Géocarrefour*, n°2008/2, p. 129 à 139.

Le cas du *Gating Order* [dispositif de fermeture physique des rues afin de lutter contre l'insécurité] mis en œuvre par Camden [un *borough* (arrondissement) situé au nord-ouest de l'*inner London*] représente une forme très avancée de dispositif urbanistique « sécurisant ». Dans la mesure où il est à même de provoquer la « mutation » légale d'une rue publique, il marque peut-être une rupture, un saut qualitatif par rapport aux mesures traditionnelles de contrôle et de sécurisation de l'espace urbain. En effet, on considère généralement que les rues publiques sont sujettes aux mesures « douces » comme la mise en place de caméras, le désir de fermeture physique de l'espace demeurant l'apanage des stratégies privées, individuelles (résidants) comme commerciales (promoteurs). Or, ici il s'agit bien de la fermeture publique d'espaces publics : l'autorité locale légitime ainsi les pratiques parfois reprochées aux acteurs privés, à l'instar de la création de *gated communities*. Les *Gating Orders* seraient-ils alors symptomatiques d'une sorte de fuite en avant des politiques de sécurisation de l'espace ? Il semble en tout cas que la lutte contre l'*anti-social behaviour* (comportements anti-sociaux) puisse justifier toutes sortes de politiques d'aménagement, depuis le contrôle territorialisé, spatialisé, de comportements et d'individus, jusqu'à la plus radicale expression, la fermeture. La tension entre usage public et usage privé de la rue et la question du contrôle de l'espace apparaissent d'autant plus importantes que les rues sont censées assurer une fonction circulatoire dans la ville, qui entre en contradiction avec toute idée de fermeture. À ce titre, la politique métropolitaine de promotion des espaces publics (avec le lancement en 2002 du programme de création de « 100 espaces publics » pour l'horizon 2012) s'oppose directement au type d'action architecturale promue par le *Gating Order*. Il semble que rien ne permette de dédouaner la puissance publique d'éventuelles critiques sur ces mesures, à l'instar des réserves qu'on avance généralement à l'encontre des *gated communities*, créées par des acteurs privés. (...)

On indiquera également la porosité des catégories de « public » et « privé » dans la mesure où nous avons ici affaire à une stratégie urbaine tout à fait hybride, à travers cette fermeture publique de rues publiques, au nom d'objectifs individuels ou collectifs de réduction de la criminalité dans le quartier – à ce sujet, il pourrait être intéressant de se pencher sur l'éventuelle instrumentalisation des municipalités par les associations de résidants, depuis la création des *Gating Orders*. La configuration de cette politique urbaine, inédite, met au jour un certain *continuum* entre les stratégies publiques et privées, ou du moins un jeu de circulation généralisé des objectifs et des pratiques traditionnellement assignés à telle ou telle catégorie d'acteurs ; dès lors peut-être ce *continuum* constitue-t-il la marque caractéristique, s'il en est, des politiques urbaines anglaises.

Document N°3 : Antoine FLEURY, « Istanbul : de la mégapole à la métropole mondiale » *Géoconfluences*
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/typespace/urb1/MetropScient9.htm>

Istiklal Caddesi, artère commerçante de l'arrondissement de Beyoğlu (au centre d'Istanbul) (cliché : A. Fleury, 2006)



Question sur le document n° 4 : La rue est-elle un lieu d'expression ?

Document 4 : Le rôle de la Préfecture de Police dans le cadre d'une manifestation dans l'espace public (<http://www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/>)

La préfecture de police assure dans tous les cas :

- la circulation dans le périmètre général de l'événement (déviation, neutralisation de voies, etc.) ;
- le maintien de l'ordre public (prévention des troubles, rétablissement de l'ordre, etc.) ;
- la sécurité générale des personnes et des biens (lutte contre certaines formes de délinquance, etc.).

Elle veille à la mise en place de dispositifs préventifs de premiers secours au public et assure, lorsque les circonstances le justifient, la mise en œuvre des moyens de secours publics et privés.

La commission de sécurité et d'accessibilité peut effectuer des missions de contrôle pour toute manifestation comportant des installations et structures provisoires.

Elle s'appuie à Paris sur les architectes de sécurité, la brigade de sapeurs- pompiers de Paris et, le cas échéant, les ingénieurs et techniciens du service électricité du laboratoire central, et les commissaires inspecteurs des installations classées. Son rôle est de s'assurer, après étude d'un dossier technique fourni largement en amont et avant l'ouverture au public, que l'ensemble des prescriptions réglementaires préalables s'appliquant à la manifestation est respecté.

La direction départementale des services vétérinaires réalise des contrôles sanitaires dans le cas d'activités de restauration ou d'exhibitions d'animaux.

Les acousticiens du laboratoire central ou les inspecteurs de salubrité du bureau des actions contre les nuisances peuvent effectuer des relevés sonométriques pour s'assurer des conditions de protection de l'environnement habité, lors d'installations et d'utilisations de matériels de sonorisation.

Les démineurs du laboratoire central effectuent les études des dossiers de sécurité comprenant des artifices de divertissement et vérifient la bonne application des prescriptions de sécurité (périmètre de sécurité).

**CONCOURS DU CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et
GÉOGRAPHIE 2012**

**ÉPREUVE SUR DOSSIER
HISTOIRE**

1^{re} partie de l'épreuve (20 mn)

Sujet : Comment se pose en histoire la question de l'explication ?

- Document 1 : Edward H. Carr, *Qu'est-ce que l'histoire ?*, La Découverte, 1988 [1961], p. 148-150.
- Document 2 : Pascal Briost, « Dans le cerveau de Léonard », interview, *Le Point*, 21/12/2006.
- Document 3 : Extrait du manuel *Histoire Terminale*, Paris, Bordas, 1998, p. 37.

2^e partie de l'épreuve : Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable (10 mn)

**Question sur le document n°4 : « Pourquoi la pratique du débat argumenté est-elle
nécessaire à toute éducation à la citoyenneté ? »**

- Document 4 : Programme d'E.C.J.S. en terminale. Réf : BO HS n°3 du 30 août 2001 (extraits).

H 312

Document 1 : Edward H. Carr, *Qu'est-ce que l'histoire ?*, La Découverte, 1988 [1961], p. 148-150.

Le candidat à qui l'examineur demanderait : « Pourquoi la Révolution a-t-elle éclaté en Russie en 1917 ? » et qui n'en donnerait qu'une seule cause aurait de la chance s'il obtenait une mention « passable ». L'historien traite d'une multiplicité de causes. Si on lui demande les causes de la Révolution bolchevique, il citera les défaites militaires successives de la Russie, l'effondrement de l'économie russe en raison de l'effort de guerre, l'efficace propagande des bolcheviks, l'échec du gouvernement tsariste à résoudre la question agraire, la concentration d'un prolétariat déshérité et exploité dans les manufactures de Petrograd, le fait que Lénine savait ce qu'il voulait alors que dans l'autre camp tout le monde flottait - bref, tout un tas de causes économiques, politiques, idéologiques et personnelles, de causes lointaines et de causes immédiates.

Mais cela nous amène aussitôt à la seconde caractéristique de l'approche de l'historien. Le candidat qui, toujours à la même question, se contenterait purement et simplement d'énumérer une dizaine de causes obtiendrait sans doute une mention « bien » mais non une mention « très bien »; le verdict du jury serait probablement : « bonne connaissance du sujet mais manque d'imagination ». Le véritable historien, une fois qu'il aura établi sa liste des causes, s'astreindra tout naturellement à y introduire un ordre, à établir entre elles une hiérarchie qui fixe leurs relations mutuelles, peut-être à déterminer quelle cause ou catégorie de causes doit être considérée « au bout du compte » ou « en dernière analyse » (formules de prédilection des historiens) comme la cause fondamentale, la cause de toutes les causes. C'est là son interprétation du thème qu'il traite ; on reconnaît un historien aux causes qu'il invoque. [...]

Tout débat historique tourne autour de la question de la priorité des causes.

Henri Poincaré, dans l'ouvrage que j'ai cité au début de ma précédente conférence, note que la science marche en même temps « vers la variété et la complication » et « vers l'unité et la simplicité », et que ce double processus apparemment contradictoire est une condition nécessaire de la connaissance. C'est tout aussi vrai pour l'histoire. L'historien, en élargissant et en approfondissant constamment sa recherche, ne cesse d'accumuler de plus en plus de réponses à la question du « pourquoi ». La prolifération des « spécialités » : histoire économique, histoire sociale, histoire culturelle, histoire juridique - sans parler des nouveaux aperçus sur les complexités de l'histoire politique, ni des techniques neuves de la psychologie et de la statistique - a énormément augmenté le nombre de nos réponses et élargi leur champ. [...] Mais l'historien, dans sa volonté de comprendre le passé, est en même temps contraint, comme le savant, de simplifier parmi ses multiples réponses, de subordonner une réponse à une autre et d'introduire un certain degré d'ordre et d'unité dans le chaos des événements et dans celui de leurs causes spécifiques.

Document n°2 : Pascal Briost, « Dans le cerveau de Léonard », interview, *Le Point*, 21/12/2006.

Le Point (LP) : Comment, au début du XVI^e siècle, Léonard de Vinci a-t-il pu concevoir des machines qui n'ont été réalisées que plusieurs centaines d'années plus tard ?

Pascal Briost (PB) : Cette idée d'un Léonard de Vinci « inventeur » des machines modernes doit être démythifiée. Léonard serait celui qui, en une géniale anticipation du présent, aurait conçu l'automobile, l'avion, le char d'assaut... Or rien de tout cela ne se confirme véritablement. Si Clément Ader a réalisé une machine volante qui ressemble à l'ornithoptère de Léonard, c'est précisément l'abandon de cette piste qui permet aux ingénieurs du XIX^e siècle d'inventer l'avion. L'automobile ? Léonard faisait avancer son véhicule grâce à un ressort : or, je suis désolé, il n'y a pas d'automobile à ressort aujourd'hui ! En l'occurrence, il a mis au point, pour une machine de spectacle, un système de programmation extrêmement sophistiqué. Quant au vélo, le croquis intercalé dans le « Codex Atlantico » est sans doute un faux du XIX^e siècle !

LP : Mais pourquoi lui attribue-t-on alors toutes ces inventions ?

PB : En fait, le problème est mal posé. Dire que telle machine de Léonard est un hélicoptère, c'est expliquer le passé par le présent, d'une manière téléologique. Pour Léonard, son croquis ne représentait pas un hélicoptère, c'était un système de vis. Son idée, géniale, était que, l'air étant un milieu dense, on peut y enfoncer une vis car il offre une résistance. Mais voilà : son système fonctionne mieux dans l'eau : plutôt qu'une pale d'hélicoptère, il a inventé une hélice de bateau... Et Sikorsky, le véritable inventeur de l'hélicoptère au début du XX^e siècle, ne s'est nullement fondé sur ses travaux ! Vouloir faire de Léonard un préfigurateur du futur venu trop tôt dans un monde trop jeune, c'est typiquement une vision XIX^e siècle, positiviste, évidemment anachronique. Ce n'est pas un hasard si la plupart de ses manuscrits ont été retrouvés à la fin du XIX^e siècle, à une époque où on ressentait le besoin de se donner un héros fondateur de l'idéologie du progrès.

LP : Son inventivité reste cependant phénoménale...

PB : Certes, mais il faut préciser que Léonard n'a pas réellement inventé seul ces machines à partir de rien : elles appartiennent en fait à une tradition. Le char d'assaut se trouve déjà chez Konrad Kyeser au XV^e siècle, le bateau à aube chez le Siennois Francesco di Giorgio Martini et chez le Florentin Filippo Brunelleschi, qui en a utilisé un afin de transporter le marbre pour la construction du dôme de Florence. Quant au parachute, on en possède une représentation sur un dessin anonyme du XV^e siècle. En fait, Léonard n'invente pas, il perfectionne génialement.

de l'exclusion à l'extermination



4 LE CHARNIER DE BELSEN, AVRIL 1945

5 LES ÉTAPES DU GÉNOCIDE

| | |
|---------------|--|
| 7 avril 1933 | Premières exclusions professionnelles des Juifs. |
| 15 sept. 1935 | Lois de Nuremberg. |
| 9 nov. 1939 | Nuit de cristal. |
| 30 oct. 1939 | Ordonnance de Himmler sur le transfert dans le gouvernement général de Pologne de tous les Juifs du Reich et de ses territoires annexés. |
| avril 1940 | Création du ghetto de Lodz. |
| 3 nov. 1940 | Obligation pour les Juifs polonais de porter l'étoile jaune. Cette obligation s'étendra à d'autres pays (Allemagne, Hollande, Belgique, France). |
| juin 1941 | Début des exécutions massives sur le front russe par les Einsatzgruppen. |
| juillet 1941 | Décision de procéder à la « solution finale ». |
| 20 janv. 1942 | Conférence de Wannsee. |
| février 1942 | Début de l'extermination de masse à Auschwitz dans les chambres à gaz. |
| 16 déc. 1942 | Ordre de déporter à Auschwitz tous les Tsiganes du Reich et de ses territoires annexés. |
| 19 avril 1943 | Début de l'insurrection du ghetto de Varsovie. |
| 24 juil. 1944 | Premier camp libéré (Lublin-Majdanek), par l'Armée rouge. |
| 3 nov. 1944 | Arrivée à Auschwitz du dernier convoi de Juifs. |
| 23 nov. 1944 | Libération de Natzweiler par les Américains. |
| 27 janv. 1945 | Libération d'Auschwitz. |

QUESTIONS

1. Analysez les étapes, les méthodes et l'ampleur de l'extermination.
2. Quelles explications les historiens donnent-ils à la Shoah ?

3. Quel rôle joue la Shoah dans la création de l'État d'Israël en Palestine au lendemain de la guerre ?

6 PROGRAMME OU ENGRENAGE ?

Dans les années 70 et 80 s'est développé en Allemagne un débat historiographique sur la genèse de la « solution finale ». Un premier courant, celui des « intentionnalistes », considère que les camps d'extermination correspondent à l'exécution d'un dessein cohérent et prémédité découlant logiquement des premières mesures prises en 1933 et de la création d'Auschwitz.

À cette explication, d'autres historiens répondent que, si *Mein Kampf* contient un antisémitisme forcené, cela n'implique pas que Hitler ait eu, avant le début de la guerre, l'intention claire de mettre en œuvre tout un dispositif d'extermination systématique. Ces historiens, que l'on appelle les « fonctionnalistes », insistent sur la diversité des centres de décision dans le système nazi et en déduisent la possibilité de mise en place de mesures d'extermination ne correspondant pas toujours à une décision venue du sommet. [...]

Cette explication « fonctionnaliste » ne conduit pas à absoudre Hitler. Au contraire, elle amène à élargir considérablement le champ des responsabilités allemandes dans la mise en œuvre de la « solution finale ». [...] dans ce débat, ce n'est pas la réalité du génocide qui est en cause, c'est la question de savoir si celui-ci répond à une programmation entièrement établie à l'avance ou plutôt à une sorte d'engrenage lié à l'évolution de la guerre [...].

G. Kantin et G. Manceron, *les Échos de la mémoire, tabous et enseignement de la Seconde Guerre mondiale*, le Monde-Éditions, 1991.

Pour aller plus loin :

Des lectures

- A. Frank, *Journal*, 1950.
- P. Levi, *Si c'est un homme*, 1987.
- R. Merle, *La mort est mon métier*, 1953.
- E. Wiesel, *la Nuit*, 1958.

Des films

- C. Lanzmann, *Shoah*, 1985.
- L. Malle, *Au revoir les enfants*, 1987.
- S. Spielberg, *la Liste de Schindler*, 1994.

Question sur le document n°4 : « Pourquoi la pratique du débat argumenté est-elle nécessaire à toute éducation à la citoyenneté ? »

Document 4 : Programme d'E.C.J.S. en terminale. Réf : BO HS n°3 du 30 août 2001 (extraits).

Parmi les méthodes pédagogiques mobilisables pour cet enseignement, il y a lieu de privilégier l'organisation de débats argumentés. Ils contribuent à créer un espace de discussion au lycée permettant à l'élève d'exercer sa liberté d'expression et de se situer dans les grands débats d'idées de nos sociétés contemporaines. Ils lui permettent de distinguer l'intérêt général, qui fonde le sens de la citoyenneté politique en démocratie, des intérêts personnels ou propres à des groupes particuliers. Cela suppose l'intégration des règles du débat. Un débat argumenté, s'il veut faire émerger la confrontation raisonnée des points de vue, est un débat préparé. Il exige le recours à des sources documentaires variées (politiques, historiques, juridiques, sociologiques...), empruntées à des supports et des canaux d'information diversifiés (monographies, périodiques, cédérom, sites Internet, traitements d'enquêtes...), fournis ou indiqués par le professeur ou résultant du travail en CDI. L'organisation du travail préparatoire au débat peut mobiliser des techniques diverses selon le sujet abordé : ouvrages, dossiers de presse, recherche de documents, enquêtes, etc. Dans tous les cas, il s'agit de former l'esprit critique des élèves et de conduire à l'élaboration d'argumentaires construits et pertinents favorisant la confrontation des points de vue singuliers. Enfin, tout débat argumenté doit déboucher sur une reprise en classe sous la responsabilité du professeur. Il appartient au professeur, à l'issue du débat, d'en conduire l'analyse critique et d'en souligner les enjeux en liaison avec les notions du programme. A travers le débat argumenté, la recherche d'une expression orale maîtrisée et raisonnée est un des objectifs de l'ECJS.

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

Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 7 juin 2011, modifié par l'arrêté du 15 septembre 2011, désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2012,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section HISTOIRE-GEOGRAPHIE est constitué comme suit pour la session 2012 :

Président

M. Laurent CARROUE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Christophe BADEL
Professeur des universités

Académie de RENNES

M. Marc DELEPLACE
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Sylvie LETNIEWSKA-SWIAT
Maître de conférences des universités

Académie de LILLE

Secrétaire Général

M. Xavier DESBROSSE
Professeur agrégé

Académie de REIMS

M. Jean-Marc VAILLANT
Professeur agrégé

Académie d' AIX-MARSEILLE

M. Bertrand VERGE
Professeur agrégé

Académie de REIMS

Membres du jury

M. Marc ALIBERT
Professeur certifié

Académie de MONTPELLIER

M. Aurélien ANDREU
Professeur agrégé

Académie d' ORLEANS-TOURS

M. Thierry APRILE
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

M. Fabien ARCHAMBAULT
Maître de conférences des universités

Académie de LIMOGES

M. Olivier BALLESTA
Maître de conférences des universités

Académie de BORDEAUX

| | |
|---|--------------------------|
| M. Farid BENHAMMOU Professeur agrégé | Académie d'ORLEANS-TOURS |
| Mlle Florence BERLAND Professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| Mme Marie-Françoise BERNERON-COUVENHES Professeur agrégé | Académie de RENNES |
| Mme Stéphanie BEUCHER Professeur agrégé | Académie de POITIERS |
| Mme Joëlle BEURIER Professeur agrégé | Académie d'AMIENS |
| M. Dominique BILOGHI Maître de conférences des universités | Académie de MONTPELLIER |
| M. Patrick BLANCODINI Professeur agrégé | Académie de LYON |
| Mme Caroline BLONCE Maître de conférences des universités | Académie de CAEN |
| M. Jérôme BOCQUET Maître de conférences des universités | Académie d'ORLEANS-TOURS |
| M. Pierre-Yves BOILLET Professeur agrégé | Académie d'AIX-MARSEILLE |
| M. Gilles BOYER Professeur agrégé | Académie de LYON |
| M. Pascal BOYRIES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de GRENOBLE |
| M. Yann CALBERAC Professeur agrégé | Académie de PARIS |
| M. Amaël CATTARUZZA Maître de conférences des universités | Académie de RENNES |
| Mme Marie CHABROL Professeur agrégé | Académie de PARIS |
| Mme Noëlle CHERRIER-LEVEQUE Professeur agrégé | Académie d'ORLEANS-TOURS |
| Mme Dominique CHEVALIER Maître de conférences des universités | Académie de LYON |
| M. Mohamed CHOUAL Professeur agrégé | Académie de LYON |
| M. Yannick CLAVE Professeur agrégé | Académie de MONTPELLIER |
| M. Jean-François CONDETTE Professeur des universités | Académie de LILLE |
| M. Jean-Michel CONSIL Professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| Mme Marie-Pierre DAUSSE Maître de conférences des universités | Académie de PARIS |
| Mme Laurence DE COCK Professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| M. Jacques DEFOSSE Professeur agrégé | Académie de LYON |
| M. Christian DELACROIX Professeur agrégé | Académie de CRETEIL |
| M. François DEMOTZ Professeur agrégé | Académie de LYON |
| M. Dominique DESVIGNES Professeur agrégé | Académie de LILLE |
| M. Armand DJIMET-BABOUN Professeur certifié | Académie de NANTES |
| M. Vincent DOUMERC Professeur agrégé | Académie de TOULOUSE |

| | |
|--|------------------------------|
| M. Stéphane DUBOIS Professeur agrégé | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| M. Thierry DUCLERC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de TOULOUSE |
| M. Olivier DUMOULIN Professeur des universités | Académie de CAEN |
| M. Patrick FOURNIER Maître de conférences des universités | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| M. Damien FRAMERY Professeur agrégé | Académie de POITIERS |
| M. Cyril FROIDURE Professeur agrégé | Académie d' AMIENS |
| M. Emmanuel GAFFIOT Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| M. Marc GALOCHET Maître de conférences des universités | Académie de LILLE |
| M. Patrick GARCIA Maître de conférences des universités | Académie de VERSAILLES |
| Mme Evelyne GAUCHE Maître de conférences des universités | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| Mme Male GERARDOT Professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| M. Michel GOUSSOT Professeur agrégé | Académie de DIJON |
| Mme Candice GREGGI Professeur certifié | Académie de LILLE |
| Mme Catherine GUENIN Professeur agrégé | Académie de LIMOGES |
| Mme Magali HARDOUIN Maître de conférences des universités | Académie de RENNES |
| M. Gabriel ISHKINAZI Professeur agrégé | Académie d' AIX-MARSEILLE |
| M. Xavier LAPRAY Professeur agrégé | Académie de CRETEIL |
| Mme Maud LASSEUR Professeur agrégé | Académie de MONTPELLIER |
| Mlle Patricia LEGRIS Professeur agrégé | Académie de REIMS |
| Mme Stéphanie LEU Professeur agrégé | Académie de CRETEIL |
| Mme Stéphanie MAFFRE Professeur agrégé | Académie de TOULOUSE |
| M. Eric MALO Professeur agrégé | Académie de TOULOUSE |
| Mme Karine MAROT Professeur agrégé | Académie de CRETEIL |
| M. Guillaume MAZEAU Maître de conférences des universités | Académie de GRENOBLE |
| Mme Claire MAZERON Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| Mme Lucile MEDINA-NICOLAS Maître de conférences des universités | Académie de MONTPELLIER |
| Mme Marjorie MEISS-EVEN Professeur agrégé | Académie de LILLE |
| M. Xavier MICHEL Maître de conférences des universités | Académie de CAEN |
| Mme Cécile MICHOUDET Professeur agrégé | Académie de NICE |

| | |
|---|------------------------------|
| Mme Alexandra MONOT Professeur agrégé | Académie de STRASBOURG |
| M. Grégory MONTEIL Professeur agrégé | Académie de NICE |
| Mme Catherine MORTREUX Professeur agrégé | Académie de LILLE |
| M. Christian NEVIERE Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| Mme Marie-Jeanne OURIACHI Professeur agrégé | Académie de BESANCON |
| M. Frank PARIS Professeur agrégé | Académie d' AIX-MARSEILLE |
| M. Guillaume PAYEN Professeur certifié | Académie de PARIS |
| Mme Nathalie PERON-PHILIPPE Professeur agrégé | Académie de RENNES |
| M. Blaise PICHON Maître de conférences des universités | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| Mme Muriel PICHON Professeur certifié | Académie de TOULOUSE |
| M. Julien PICOLLIER Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| Mme Evelyne PONS Professeur agrégé | Académie de LYON |
| Mme Jenny RAFLIK Maître de conférences des universités | Académie de VERSAILLES |
| Mme Colette RANELY VERGE-DEPRE Maître de conférences des universités | Académie de la MARTINIQUE |
| M. Xavier ROCHEL Maître de conférences des universités | Académie de NANCY-METZ |
| M. Rémi ROUAULT Professeur des universités | Académie de CAEN |
| M. Nicolas ROUGET Maître de conférences des universités | Académie de LILLE |
| Mme Laurence SAINT-ETIENNE Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| M. Eric SARRAUTE Professeur agrégé | Académie de BORDEAUX |
| Mme Maria-Teresa SCHETTINO Professeur des universités | Académie de STRASBOURG |
| Mme Juliette SIBON Maître de conférences des universités | Académie de TOULOUSE |
| M. Philippe SIERRA Professeur agrégé | Académie de TOULOUSE |
| M. Nicolas SMAGHUE Professeur agrégé | Académie de LILLE |
| Mme Anne-Valérie SOLIGNAT Professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| M. Christian STEIN Maître de conférences des universités | Académie de DIJON |
| M. Kevin SUTTON Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| M. Cédric TELLENNE EC.R professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| Mlle Lucile TRAN DUC Professeur agrégé | Académie de CAEN |
| M. Martin TRISSON-CHIEUX Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |

Mme Christine VERGNOLLE MAINAR
Maître de conférences des universités

M. Joseph VINEY
Professeur agrégé

Mme Emilie VINEY
Professeur agrégé

M. Gabriel WEISSBERG
Maître de conférences des universités

M. Denis WOLFF
Professeur agrégé

Académie de TOULOUSE

Académie de CRETEIL

Académie de PARIS

Académie de TOULOUSE

Académie de PARIS

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

Paris, le 15 novembre 2011

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement



Philippe SANTANA

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

Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 7 juin 2011, modifié par l'arrêté du 15 septembre 2011, désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2012,
- Vu l'arrêté du 15 novembre 2011 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section HISTOIRE-GEOGRAPHIE à la session 2012,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 15 novembre 2011 sont complétées comme suit :

Mme Anne INGLEBERT

Académie de Lille

Professeur agrégé

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

Paris, le 17 novembre 2011

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement

Philippe SANTANA

