



## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

---

#### Concours : CAPES-CAFEP externe

#### Section : Histoire Géographie

#### Session 2019

Rapport de jury présenté par : Catherine BIAGGI

Présidente du jury

## Sommaire

### **P 3. Note de synthèse**

**p 7. Première partie.** Le concours du CAPES et CAFEP externe d'histoire-géographie. Présentation et résultats de la session 2019.

### **p 16. Deuxième partie. Les épreuves d'admissibilité**

### **p 43. Troisième partie. Les épreuves d'admission**

#### **p 43. Epreuve de mise en situation professionnelle**

p 45. Mise en situation professionnelle en Histoire

p 57. Mise en situation professionnelle en Géographie

### **p 69. Epreuve d'analyse d'une situation professionnelle**

### **Annexes**

Annexe 1. Liste des sujets 2019 de l'épreuve d'ASP

Annexe 2. Programme et lettres de cadrage pour la session 2020

## Note de synthèse

Pour cette session 2019, **4776 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie et 948 pour le CAFEP**. Les épreuves d'écrit du concours ont désigné par tirage au sort l'histoire en composition et la géographie en commentaire de documents. Les sujets, exigeants, étaient sans surprise pour celles et ceux qui s'étaient sérieusement préparés et qui n'avaient pas manqué de réfléchir au sens que revêtent les savoirs historiques et géographiques et leur transmission. Les résultats ont été satisfaisants et attestent du maintien d'un vivier de bons étudiants. Cela n'exclut pas de s'interroger sur le niveau parfois très faible, et donc problématique, du groupe inférieur des copies. Les corrigés détaillés et argumentés, le rappel des composantes des épreuves orales, l'explicitation des orientations et du sens qui suivent permettront aux candidats de s'autoévaluer avec précision et à ceux de la session 2020 de se préparer aux épreuves écrites avant d'aborder plus sereinement les oraux.

**A l'issue des épreuves d'écrit, le jury a proclamé l'admissibilité de 1087 candidats (CAPES) et de 207 candidats (CAFEP) invités à se présenter aux épreuves d'admission.** Aux termes de la session d'oral qui s'est tenue entre le 13 juin et le 4 juillet, à Châlons-en-Champagne, 542 candidats ont été déclarés admis pour le CAPES (public) et 82 pour le CAFEP. **Les 542 postes ouverts au CAPES ont été pourvus. Le dernier reçu au CAPES admis sur la liste principale obtient une moyenne de 9.67/20, La moyenne de 10/20 a été appliquée pour le CAFEP, ouvrant en conséquence le recrutement de 82 admis (pour 95 postes), ce qui représente une substantielle progression en comparaison des résultats de 2018.**

Ajoutons que **la sous-direction a également permis, comme l'année dernière, qu'aucun des postes obtenus par des candidats lauréats de l'une ou de l'autre des agrégations externes ne soient perdus pour le CAPES.**

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

### L'utilité d'un rapport annuel de concours

Le rapport du jury du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie a pour finalité de présenter le concours et les épreuves<sup>1</sup>. Il s'adresse à tous les candidats qui souhaitent s'engager par cette voie dans le métier de professeur d'histoire et de géographie (et d'EMC).

Les candidats qui ont passé le concours lors de cette session 2019 et n'ont pas été admis, pourront peut-être mieux comprendre leurs résultats et se préparer efficacement à la session 2020<sup>2</sup>

Le jury souhaite à toutes et tous une bonne préparation et de la persévérance afin de réussir ce concours exigeant qui ouvre sur un métier passionnant, toujours en relation avec la réflexion historique et géographique, pédagogique et scientifique, sociale et civique.

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

Ce rapport 2019 permet de se préparer efficacement au concours. Ce rapport 2019 intégrant toutes les informations nécessaires pour aborder solidement le concours, sa préparation et ses différentes

---

<sup>1</sup> Arrêté du 19 avril 2013

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

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

épreuves<sup>3</sup>. La clarté de ces dernières est la garantie de l'équité du recrutement national, de sa qualité et de son accessibilité à toutes et tous.

Ce rapport constitue un engagement envers les étudiants et les préparateurs. Les épreuves sont précisément définies<sup>4</sup>, les corrigés permettent de se les approprier très concrètement, des conseils de méthode sont apportés pour l'écrit comme pour l'oral. La lecture d'un manuel sur le CAPES, même signé d'anciens membres du jury<sup>5</sup>, ne pourra jamais remplacer la consultation du rapport officiel. En cas de divergences sur tel conseil qui puisse être apporté aux candidats, c'est le rapport du concours qui fait foi puisque c'est celui-ci qui fonde la règle et la pratique du jury dans sa mission d'évaluation et de recrutement<sup>6</sup>.

Ce rapport est coordonné par la présidente du jury et par les vice-présidentes et vice-président, par les secrétaires généraux du concours, pour les corrigés des différentes épreuves assistés de membres du jury de leur choix. Ce rapport est public. Il ne peut pas faire l'objet d'une exploitation à des fins commerciales. Tout emprunt au texte doit être soigneusement identifié par des guillemets, et strictement référencé avec sa source initiale officielle. Ce rapport est également disponible en ligne sur le site du *Portail National Histoire-Géographie* qui constitue une source précieuse de renseignements pour les professeurs et futurs professeurs d'histoire-géographie<sup>7</sup>. **Nous invitons les candidats à étudier méthodiquement ce rapport qui est aussi bien un bilan de la session 2019, qu'une aide précieuse à la préparation du concours pour la session à venir. Les candidats trouveront tous les sujets de l'épreuve orale d'ASP sur le site du lycée Etienne Oehmichen (<https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=364>).**

## Première analyse de la session 2019

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

Le jury ne peut que se réjouir des conditions offertes par l'équipe de direction du lycée Oehmichen, tout particulièrement **son proviseur, monsieur Christian Vanderstee** et par les équipes de l'établissement. Le jury a rencontré des partenaires de grande valeur, efficaces, soucieux de l'intérêt général et de l'action de l'Etat dans ce qu'elle a de plus exemplaire. Le travail en commun unissant la **sous-direction des concours à la DGRH, le rectorat de l'académie de Reims, en la personne de son Secrétaire Général et du Secrétaire Général adjoint, l'établissement Oehmichen et le directeur du CAPES-CAFEP** a été d'une très grande qualité, marquée par la confiance mutuelle et la volonté de réussir ce défi chaque fois renouvelé et chaque fois réussi du recrutement national des professeurs, démontrant la pertinence d'un tel système défini par sa rigueur, son professionnalisme et sa capacité d'adaptation.

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

---

<sup>3</sup> Il peut être utile de consulter le rapport 2017 dans un second temps, notamment parce qu'il propose les corrigés d'écrit d'une composition d'histoire et d'un commentaire de documents en géographie.

<sup>4</sup> Les épreuves se rapportent à des questions de programme définies annuellement. Voir :

[http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes\\_externe/39/2/p2019\\_capes\\_ext\\_histoire\\_geo\\_934392.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/39/2/p2019_capes_ext_histoire_geo_934392.pdf)

<sup>5</sup> Cette pratique de mentionner une appartenance ou une ancienne appartenance au jury par des auteurs de manuels de préparation du CAPES n'est pas conforme à la déontologie habituelle découlant des responsabilités dans un concours. De plus, ces ouvrages citent largement les rapports annuels : autant alors, pour les candidats et leurs préparateurs, se référer à la source.

<sup>6</sup> Même si l'on peut admettre, dans un pays attaché à la raison critique et à la liberté d'expression, les débats publics relatifs aux questions de programmes et à la forme des épreuves du concours, les candidats doivent savoir que la définition des unes comme des autres est fixée par le directeur conformément aux textes réglementaires, sous l'autorité des ministres en charge du recrutement des futurs professeurs. Cette définition est portée à la connaissance du public par les lettres d'accompagnement des questions de programme et les rapports annuels du concours. Ceux-ci constituent un engagement du jury en direction des étudiants et des préparateurs du CAPES-CAFEP et traduisent la pérennisation du concours sur des bases claires, solides et conformes aux qualités intellectuelles demandées à de futurs professeurs d'histoire et de géographie. Les rapports annuels font autorité. Ils sont en capacité de démentir des interprétations incomplètes sur le sens des épreuves ou des rumeurs infondées sur l'avenir du concours – dont sont hélas friands certains réseaux sociaux.

<sup>7</sup> Candidats et préparateurs peuvent y trouver tout au long de l'année un ensemble de ressources (dont les rapports, les programmes, etc.) et de liens très utiles pour préparer et passer les concours, en particulier le CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie. Le **Portail National Histoire-Géographie** est consultable à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

La session 2019 du CAPES poursuit et consolide les évolutions engagées, notamment en matière de numérique : dématérialisation totale des copies d'écrit, et **pour les oraux, consolidation du numérique dans l'épreuve 2** -« Analyse de situation professionnelle » **et introduction de ressources numériques dans l'épreuve 1** « Mise en situation professionnelle ».

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

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

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

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

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

**Le jury est très attaché à la qualité du rapport annuel et de sa diffusion publique** : il s'adresse à tous les candidats potentiels en permettant à celles et ceux qui, par exemple, suivent un parcours de reconversion, et qui estiment parfois qu'ils ne bénéficient pas toujours des mêmes chances que d'autres candidats, de disposer d'une information complète sur le concours. **La réalisation d'un court métrage par le directoire du concours en 2017**, consacré au déroulement des oraux à Châlons-en-Champagne, donnant aux candidats de nombreux conseils pratiques et intellectuels va dans le sens d'un accompagnement du plus grand nombre et a été fort apprécié.

Durant la session d'admission du CAPES 2017, des séquences vidéo de présentation des oraux et de l'organisation du concours ont été réalisées à l'initiative du président du jury et sous sa responsabilité. Ces capsules vidéo constituent **le film des « Oraux du CAPES » externe d'histoire-géographie**. Ce court métrage a été mis en ligne en mai 2018, en libre accès via le site du lycée Oehmichen<sup>8</sup>. Le

<sup>8</sup> Adresse du site : <https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=364>. La présentation vidéo de l'épreuve de MSP ne tient pas compte du changement futur de l'épreuve du fait de son passage au numérique.

visionnage par les candidats de ce document de présentation et de conseils représente une véritable aide pour tous les candidats.

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

**Pour les sujets et corrigés d'écrits :**

- Philippe Barrière et Vincent Hérail pour l'épreuve d'histoire ;
- Julie Picard et Bénédicte Tratnjek pour l'épreuve de géographie.

**Pour les synthèses des oraux de l'épreuve de Mise en Situation professionnelle :**

- Hugues Berthelot, Boris Lesueur et Emmanuel Naquet pour l'histoire ;
- Sophie Blanchard et Pascale Nédélec pour la géographie.

**Pour l'épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle, l'ensemble des présidents de commission pour leur relecture et les échanges sur les éléments du rapport.**

Leurs remerciements s'adressent également aux acteurs de la **Direction générale des ressources humaines (DGRH)** qui ont su mobiliser les moyens humains et matériels indispensables. Ce sont les responsables de la sous-direction du recrutement, **Jean-François Pierre**, sous-directeur, **Damien Darfeuille et Dominique Potau**, chef du bureau en charge de notre concours, **Christine Hays**, secrétaire de la sous-direction, **Christine Gouala** pour la partie sujets et impressions et **Lauren Machulka**, gestionnaire du concours.

Leurs remerciements s'adressent évidemment aux acteurs du Rectorat de Reims, plus particulièrement à **Vincent Philippe, secrétaire général de l'académie et à Cyrille Bourgerie secrétaire général adjoint**, et à **Christian Vanderstee**, le proviseur du lycée Etienne Oehmichen. Le professionnalisme des personnels des DEC des différentes académies qui organisent les épreuves d'admissibilité dont le SIEC, et à la DEC du rectorat de Reims pour les épreuves d'admission mérite enfin d'être salué.

**Vers la session 2020**

Le programme du concours pour la session 2020, soit les six questions d'histoire et de géographie et leur lettre d'accompagnement respective est disponible dans l'annexe 2 ou en se connectant sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante : [http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes\\_externe/39/2/p2019\\_capes\\_ext\\_histoire\\_geo\\_93439\\_2.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/39/2/p2019_capes_ext_histoire_geo_93439_2.pdf)

# Première partie

## Le concours du CAPES et CAFEP externe d'histoire-géographie. Présentation et résultats de la session 2019

---

### I. PRESENTATION

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

Depuis la réforme introduite par l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des CAPES-CAFEP, celui d'histoire-géographie est devenu pleinement bivalent (et même trivalent avec l'EMC). Cette définition est conforme à la mission des professeurs de l'enseignement secondaire qui est d'enseigner aussi bien et autant l'histoire que la géographie sans oublier l'enseignement moral et civique. Le recrutement des professeurs par le système du concours national concerne de futurs enseignants d'histoire, de géographie et d'enseignement moral et civique. Cela ne signifie pas que les professeurs d'histoire et de géographie doivent abandonner leur valence de prédilection ou renoncer à l'apport pédagogique et intellectuel que représente une spécialisation. La maîtrise approfondie d'un sujet donne accès en effet à une compréhension critique des savoirs qui favorise la démarche pédagogique et concourt à la réalisation de contenus didactiques. Participer par soi-même à l'élaboration des savoirs, en histoire et en géographie, ne peut qu'enrichir une pédagogie, conférer plus d'assurance devant la classe, permettre de mieux innover avec les élèves, et soutenir enfin une haute idée du métier d'enseignant et de sa dignité.

#### Un lien stabilisé avec les agrégations

La volonté d'une solide articulation des quatre concours (CAPES, agrégation externe d'histoire, agrégation externe de géographie, agrégation interne d'histoire-géographie) est toujours forte. La manière dont s'articulent les questions des programmes du CAPES externe et des Agrégations rend possible la préparation des deux concours la même année.

Les étudiants passant le concours du CAPES externe conservent la possibilité de préparer et de réussir une agrégation externe, ou bien de se projeter à terme dans la réussite à l'agrégation interne. Cette évolution renforce le principe de la promotion par le mérite intellectuel et le travail personnel de jeunes professeurs progressant dans la carrière grâce à la réussite aux concours de la fonction publique enseignante. Le directeur du CAPES est particulièrement attaché à cette dimension républicaine des parcours professionnels des enseignants.

#### Un concours, quatre épreuves

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

A cette fin, nous souhaitons redire ici que le métier de professeur d'histoire, de géographie et d'EMC suppose à la fois une maîtrise scientifique des savoirs enseignés et une intelligence pédagogique à travers la compréhension du principe de leur transmission. Ces deux conditions sont fortement liées, d'un point de vue savant mais aussi dans les pratiques de la classe et de la formation.

Les savoirs scientifiques intègrent la dimension de leur transmission, particulièrement en histoire, géographie et enseignement moral et civique qui relèvent des sciences sociales : leur maîtrise s'intéresse donc aux processus de leur adaptation à différents publics - et notamment les publics scolaires. En résumé, la maîtrise scientifique aide à concevoir la pédagogie et à formuler des ressources didactiques nouvelles. A l'inverse, l'intelligence pédagogique intervient sur les savoirs scientifiques. Elle les interroge de manière critique, elle les amène à progresser, à mieux se définir, à penser cette dimension centrale de leur transmission. En résumé, le pédagogique aide à penser le scientifique qui a besoin de points de vue extérieurs, d'approches critiques et de questionnement de la transmission. Les ressources didactiques en sortent grandies. Ainsi conçues dans leurs rapports mutuels, professionnalisation et spécialisation se complètent et interagissent, notamment dans la formation des professeurs et la préparation des concours.

Une fois posé ce rapport entre le scientifique et le pédagogique, les épreuves du CAPES-CAFEP définies par l'arrêté du 19 avril 2013 s'abordent, tant pour l'écrit que pour l'oral, selon les préconisations suivantes.

**Il est rappelé aux candidats qu'ils sont interrogés sur les programmes en vigueur l'année du concours.**

#### **Epreuves écrites :**

Pour la session 2020, les programmes en vigueur pour les épreuves écrites sont donc les **programmes de 2016 pour le collège, les programmes 2019 du tronc commun de Seconde et de Première du lycée (voies générale et technologique), ainsi que les programmes de terminale actuellement en vigueur (voies générale et technologique). Les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de Première (voie générale) doivent également être connus des candidats.**

#### **Epreuves orales :**

**Epreuve de Mise en Situation Professionnelle :** Les candidats seront interrogés sur les programmes en vigueur : **programmes de 2016 pour le collège, les programmes 2019<sup>9</sup> du tronc commun de Seconde et de Première du lycée (voies générale et technologique), les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de Première (voie générale), ainsi que les programmes de terminale actuellement en vigueur (voies générale et technologique).**

**Epreuve d'Analyse d'une Situation professionnelle :** Les candidats seront interrogés sur les programmes en vigueur : **programmes de 2016 pour le collège, les programmes 2019 du tronc commun de Seconde et de Première du lycée (voies générale et technologique).** Les sujets ne porteront pas, pour la session 2020, sur le programme de l'enseignement de spécialité.

### **A. Les épreuves d'admissibilité (écrit)**

Ces épreuves portent sur les six questions de programme dont les intitulés et les lettres d'accompagnement figurent sur le site « Devenir enseignant » et en annexe 2.

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

<sup>9</sup> Publiés au BO spécial du 22 janvier 2019 : programmes d'enseignement du lycée général et technologique

« **Le commentaire de documents** », la **seconde épreuve de l'écrit**, d'une durée de cinq heures, de coefficient 1, intègre à parité une dimension professionnelle. Elle comprend en conséquence deux parties notées à part égale.

La première partie, intitulée « Analyse critique », est un commentaire composé du dossier de documents proposé, selon les règles universitaires qui régissent cet exercice scientifique. Un commentaire composé n'étudie pas les documents les uns après les autres, mais les présente de manière critique puis les rapproche et les confronte afin de faire ressortir leurs informations principales, les représentations de leurs auteurs ou institutions d'origine, leurs fonctions et leur autorité, leurs éventuelles postérités et usages historiographiques, etc. C'est agir ici en historien ou en géographe.

La seconde partie de l'épreuve, dite « Exploitation adaptée à un niveau donné », est un écrit de synthèse fondé sur « l'analyse critique » précédemment réalisée et visant à la transmission d'un savoir raisonné à une classe. Le niveau de celle-ci est déterminé par le candidat qui est aidé par des annexes relatives aux programmes d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire (ces extraits permettent de rapprocher le thème du dossier d'une situation d'enseignement appelant des choix pédagogiques). Le candidat est amené à expliciter la pertinence d'une telle séquence dans un programme d'enseignement. Des objectifs de cours sont ainsi proposés dans cette introduction, lesquels débouchent sur la présentation des ressources que le candidat estime devoir mobiliser en situation d'enseignement, *à savoir des notions, des connaissances, et : pour l'histoire, un document principal dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi, pour la géographie, une production graphique dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi.*

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

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

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

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

**Informations relatives à la correction dématérialisée  
complète des copies du concours  
du CAPES-CAFEP externe d'histoire et de géographie**

Pour les candidats, rien ne change lors des épreuves écrites. Ils utilisent les copies normées des concours. Ce sont les membres du jury qui travaillent directement sur des versions numériques, en corrigeant les copies à l'écran.

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

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

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

De même l'usage du  *Tipp-Ex*  est fortement déconseillé car la surimposition d'écriture passe mal et risque de se transformer en zone illisible. Il vaut mieux rayer à la règle le mot ou la phrase à éliminer. La pagination est essentielle. Il n'est plus possible de faire un renvoi sur une autre page ou d'inverser des intercalaires. L'ordre des pages est impératif.

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

## **B. Les épreuves d'admission (oral)**

**La première épreuve d'oral** (« Épreuve de mise en situation professionnelle » ou MSP), de coefficient 2, porte sur les questions de programme. Elle est préparée en quatre heures, avec l'aide d'une bibliothèque classée, pour l'histoire comme pour la géographie, de la même manière, à savoir selon les questions mises au programme du concours, et plus largement pour la géographie par thématique et aire régionale.

Le candidat présente un exposé de trente minutes. Celui-ci comprend un traitement scientifique du sujet posé, avec un plan défini et des exemples choisis. Ce développement débouche sur des propositions d'adaptation pédagogique.

**Dans une perspective d'adaptation de l'épreuve de MSP aux futures conditions d'enseignement des candidat(e)s, ainsi qu'aux conditions de préparation des candidat(e)s dans les divers centres de formation, l'épreuve de MSP est passée à l'environnement numérique en 2019, suivant en cela l'évolution de l'épreuve d'ASP depuis 2017.**

**La seconde épreuve d'oral** (« Épreuve d'analyse de situation professionnelle » ou ASP), de coefficient 2, est préparée en quatre heures. Elle porte sur l'ensemble des thèmes du programme d'histoire ou de géographie dispensé en classes de collège et de lycée (ceux-ci peuvent inclure les questions du programme du concours du CAPES à condition que celles-ci croisent les programmes d'enseignement scolaire).

La maîtrise des savoirs disciplinaires d'histoire et de géographie, l'importance de la réflexion critique et de la perspective civique, ainsi que la recherche de sens dans l'acte d'enseigner contribuent à la place de la professionnalisation dans le concours. Cette professionnalisation est partie prenante d'une formation critique à laquelle le jury est particulièrement sensible, conscient de recruter des enseignants responsables et libres, des intellectuels de haut niveau – dont l'école a plus que jamais besoin.

## **Se préparer au concours, comprendre les épreuves**

L'étudiant ou l'étudiante qui se destine au métier de professeur d'histoire-géographie – et nous ne pouvons que les encourager dans cette voie – prépare spécifiquement le concours, depuis la rentrée 2013 dans les ESPE et depuis janvier 2019 dans les INSPE<sup>10</sup> (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation). Ces composantes universitaires articulent, au sein des masters des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF), l'acquisition des savoirs scientifiques, la formation au métier d'enseignant et l'expérience de terrain avec des stages en milieu scolaire. Dans la mesure où le point nodal de la refondation du métier d'enseignant repose sur la transmission, cette réflexion débute dès la phase d'acquisition des savoirs scientifiques. La formation assurée dans les INSPE par le master MEEF structure cette compréhension de la transmission, à la fois par des enseignements qui explorent les possibilités pédagogiques offertes par l'histoire et la géographie, et par des périodes d'observation de classes lors des stages : ceux-ci permettent aux étudiants d'appréhender ce que signifie la transmission à la base du métier d'enseignant, d'apprécier la capacité des savoirs historiques et géographiques à transmettre, et de mesurer la portée des épreuves du CAPES qui combinent la maîtrise scientifique et l'intelligence pédagogique. Le haut niveau d'exigence du concours et sa profonde rénovation en font une donnée très importante dans la formation assurée durant les quatre semestres des masters préparés dans les INSPE.

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

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

Si l'on s'est préparé toute l'année, il n'est pas concevable d'abandonner en cours d'épreuve. Il s'agit d'un concours, et il est toujours possible de rattraper un échec par une réussite. Il s'agit moins de briller que de démontrer et de faire preuve de ses facultés d'explication et de raisonnement. Enfin, la ténacité fait partie des qualités attendues d'un futur enseignant. Il faut cultiver intelligemment sa confiance en soi, éviter de se dévaloriser et construire une image positive de soi – gage d'estime et d'assurance.

### **Passer les écrits**

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

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

---

<sup>10</sup> Créés par la loi pour l'école de la confiance adoptée le 30 janvier 2019

## Passer les oraux

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

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

Le jury accorde beaucoup d'importance à l'expression orale et à la forme (bannir par exemple les « ouais ») et recommande d'éviter de commettre des fautes d'orthographe dans les documents personnels projetés ou au tableau. Les erreurs sont toujours possibles, mais il convient de les limiter, par exemple en recourant à des dictionnaires : ceux-ci sont disponibles en salle de préparation. Enfin, le jury rappelle aux candidates et aux candidats qu'une tenue vestimentaire appropriée au passage d'un concours national de la République est attendue.

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

La réussite au concours permet d'accéder à la qualité de fonctionnaire stagiaire et de poursuivre la formation de MASTER sous la modalité de l'alternance, fondée sur des aller-retours constants entre l'expérience d'enseignement en responsabilité et la formation universitaire, les deux se nourrissant mutuellement, en particulier grâce à un double tutorat, celui d'un professionnel de terrain et celui, conjugué et co-construit, d'un tuteur ESPE.

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

## REGARDS SUR LA SESSION 2019

### Les résultats de la session 2019

La session 2019 du CAPES-CAFEP externe s'est achevée le 4 juillet 2019 à Châlons-en-Champagne avec la délibération du jury du concours concluant l'admission. La présidente a proclamé les résultats qui ont été publiés aussitôt sur le site Publinet par les soins de la DGRH.

4776 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie pour la session 2019, et 948 candidats pour le CAFEP. Si le nombre total d'inscrits est en légère baisse par rapport à l'année 2018 (4967 pour le CAPES et 943 pour le CAFEP), le nombre de candidats ayant composé aux deux épreuves écrites reste stable : 3265 candidats pour la session 2019 contre 3317 pour la session 2018. Cela démontre l'existence d'un réel vivier en histoire-géographie et l'attrait jamais démenti vers les carrières de professeur d'histoire et de géographie.

A l'issue de la délibération du jury d'écrit le 10 mai 2019 au lycée Louis-le-Grand à Paris, 1087 candidats (CAPES) et 207 candidats (CAFEP) ont été déclarés admissibles et invités à se présenter aux épreuves d'admission. La barre d'admissibilité est fixée à 09/20 pour le CAPES et 08/20 pour le CAFEP.

Aux termes de la session d'oral, les 542 postes du CAPES ont été pourvus avec une moyenne de 9.

En 2018 la barre d'admission était 10,17. Le net progrès enregistré depuis 2015, où la barre d'admission était à 9,17, s'est donc enraciné. Cette moyenne de 9,67 a été appliquée pour le CAFEP ouvrant en conséquence le recrutement de 82 candidats admissibles (pour 95 postes), soit une substantielle progression au regard des résultats de 2018 (77 candidats admis pour 90 postes) et 2017 (71 candidats admis pour 100 postes). Les efforts en direction de la préparation au CAFEP continuent donc de porter leurs fruits.

La session 2019 du CAPES-CAFEP a mis en lumière le nombre important de futurs professeurs d'histoire et de géographie prêts à s'investir dans un métier exigeant, à s'insérer dans les nouveaux dispositifs de formation des enseignants et à rejoindre les métiers de l'éducation. Se confirme ainsi l'existence d'un vivier de bons et de très bons étudiants. Quant aux candidats moyens, beaucoup ont montré de réelles (mais encore inabouties) dispositions à se saisir des enjeux du métier de professeur d'histoire et de géographie. On ne peut que les encourager à persévérer.

Il s'agit de soutenir la formation et l'extension de ce vivier en encourageant de nouvelles vocations d'étudiantes et d'étudiants vers le métier de professeur d'histoire, de géographie et d'enseignement moral et civique. L'effort d'explicitation des épreuves à travers ce rapport doit encourager les étudiants à préparer sereinement les épreuves et à en tirer un large bénéfice intellectuel.

## **Le jury : un engagement collectif en faveur du concours et de son rayonnement**

**Nous rappelons que le rapport du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie est l'expression de l'ensemble du jury.**

Sous la responsabilité de la présidente et du directoire du concours, les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites) et les épreuves d'admission (épreuves orales) ont mobilisé **un jury composé de 142 examinatrices et examinateurs pour l'écrit, et de 94 examinatrices et examinateurs pour l'oral**. Le **directoire** comprend pour sa part la présidente, les trois vice-président.es et les trois secrétaires généraux. **Le jury est composé de 72 femmes (47,4%) et 80 hommes (52,6%)**.

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

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

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

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

L'achèvement de la cinquième session du CAPES-CAFEP externe rénové d'histoire-géographie démontre aussi bien **l'importance des concours nationaux de recrutement des professeurs que leur faisabilité pratique dès lors qu'une organisation éprouvée est mise à leur service.** La robustesse de cette organisation a été vérifiée, à la fois lors de la phase d'admissibilité à Paris que durant celle d'admission à Châlons-en-Champagne.

Les opérations relatives à la **phase d'admissibilité et les délibérations du jury** se sont déroulées en avril et mai 2019 au **lycée Louis-le-Grand**. Cette implantation assure aux jurys d'excellentes conditions de travail grâce à l'accueil chaleureux et bienveillant du **proviseur de cet établissement parisien, Jean Bastianelli.**

**La phase d'admission s'est déroulée, pour la dix-neuvième année, à Châlons-en-Champagne.** On doit souligner la **qualité de l'organisation perfectionnée d'année en année par les secrétaires généraux membres du directoire du jury.**

Les épreuves d'admission sont rendues possibles dans leur configuration la plus opérationnelle par **la contribution décisive du lycée Etienne Oehmichen.** Cet établissement est situé en proche périphérie du centre-ville. **Le proviseur, monsieur Christian Vanderstee, et l'intendant, monsieur Sébastien Faidherbe, garantissent au concours d'excellentes conditions de fonctionnement** alors même que celui-ci alourdit le quotidien de l'établissement, particulièrement en période d'examens du second degré. Les agents du lycée contribuent aussi à la bonne marche de cette phase capitale du CAPES. De la même manière, **le lycée Jean Talon et le lycée privé sous contrat Frédéric Ozanam ont mis à disposition du concours leurs capacités d'hébergement en internat,** ce qui a grandement aidé de nombreux membres du jury, appariteurs et également candidats. **Le jury tient à remercier leurs équipes de direction pour leurs efforts constants à répondre aux demandes.**

A Châlons-en-Champagne se mobilisent également **la municipalité et la communauté d'agglomération représentées par le maire, monsieur Benoist Apparu.** Nous lui sommes très reconnaissants ainsi qu'à l'ensemble de ses services. **Cet engagement assure le meilleur accueil possible aux candidats, mais aussi aux proches qui les accompagnent, aux visiteurs qui assistent aux oraux** (lesquels sont publics avec une présence maximale autorisée selon les configurations des salles) **et aux membres du jury.** **L'Office du tourisme** propose une très utile information en gare et une permanence téléphonique pour orienter les candidats dans l'espace châlonnais et leur faciliter l'hébergement. **La ville de Châlons-en-Champagne, à taille humaine et facilement accessible en train depuis Paris, convient bien à un concours comme le CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie.**

Les liens entre la ville de Châlons-en-Champagne, la population et le jury s'expriment notamment à travers la tenue, chaque année durant la période des oraux d'une conférence publique d'histoire ou de géographie. Cette année, le jury a eu la grande chance d'accueillir Christian Grataloup. Universitaire et chercheur, auteur de nombreux ouvrages de référence bien connus des professeurs, Christian Grataloup est venu présenter sa dernière publication, **l'Atlas historique mondial**, éditions Les Arènes, 2019. L'auteur approfondit sa réflexion sur les relations entre géographie et histoire à travers cet atlas ambitieux. Préfacé par Patrick Boucheron, l'Atlas historique mondial, signé par le géographe

et préfacé par l'historien dit beaucoup sur la vivacité du couple histoire-géographie et réaffirme la place centrale de la carte dans les deux disciplines.

Depuis **le rectorat de Reims**, les agents de l'académie accordent une grande attention à l'organisation de la phase d'admission du concours, à commencer par

**Vincent Philippe le secrétaire général, Cyrille Bourgery, secrétaire général adjoint de l'académie, Marie-Christine Triboulat, chargée de la DEC, sous l'autorité de la rectrice de l'académie Hélène Insel.** Cette dernière a, en particulier, choisi d'accompagner très efficacement la mutation numérique du concours. Nous lui en sommes très reconnaissants.

A la base de cette organisation des épreuves d'admission se situe, **au sein du directoire du concours, le secrétariat général formé des secrétaires généraux auxquels est associée Edith Clément, responsable de la bibliothèque d'histoire.** Le secrétariat général détermine la bonne marche des épreuves sous l'autorité de la présidente. Les tâches et les responsabilités sont très nombreuses : celles-ci mobilisent le secrétariat général durant toute l'année. La préparation des phases d'admissibilité et d'admission requiert beaucoup d'investissement tandis que la campagne des oraux implique une disponibilité permanente durant quatre semaines à Châlons-en-Champagne et un travail constant d'organisation (incluant le temps des épreuves, mais aussi celui de la préparation de la configuration des lieux d'examen et celui de la remise à l'état initial et de l'archivage des moyens du concours).

**Des équipes d'étudiants vacataires bien formés et très impliqués dans leur mission occupent les fonctions variées d'appariteurs et d'apparitrices.** Elles permettent elles aussi que le concours soit solidement fondé sur des procédures éprouvées, perfectionnées sans interruption, définies par une grande exigence qui n'exclut pas la bienveillance. La qualité reconnue des apparitrices et appariteurs détermine une large part du bon fonctionnement du concours. Nous leur sommes très reconnaissants pour leur investissement et leur professionnalisme.

# DEUXIEME PARTIE

## Les épreuves d'admissibilité de la session 2019 du CAPES et CAFEP-CAPES.

---

Cette deuxième partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés des épreuves écrites pour la session 2019. Comme lors des rapports précédents, le jury forme le vœu que cet effort d'explicitation fournisse une aide substantielle aux candidats dans leur tâche de préparation.

Les sujets des épreuves d'admissibilité sont publiés sur le site : [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr) à l'adresse :

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

### Partie Épreuve 1. « Composition » - Histoire.

#### Les démocraties et la massification culturelle (États-Unis et Europe occidentale, 1945-1991)

##### Remarques liminaires et présentation du sujet

Le jury a corrigé 3334 copies, notées de 0/20 à 20/20, avec une moyenne de 7,87/20, comparable à celle de 2018 (7,84/20). 4,5% des copies ont obtenu de 16 à 20, quasiment 30% entre 0 et 5 et 1,5% sont blanches ou fantaisistes. Si ces résultats sont statistiquement très proches de ceux de la session précédente, l'impression globale est bien différente. Un sujet d'histoire contemporaine a visiblement moins surpris ; si la longueur des copies s'est accrue et si l'écueil du hors-sujet complet a été largement évité, la difficulté à problématiser est cependant clairement apparue. Le niveau général de connaissances était sans doute plus satisfaisant que l'an dernier et il faut souligner ce point positif. Cependant, un grand nombre de travaux n'a pas pleinement compris la signification de la question posée, cantonné à un récit des principales évolutions culturelles de la période. Inversement, les copies mettant en jeu les termes du sujet tout au long de la composition ont été valorisées. Ce chapitre du rapport a donc pour but de mettre en lumière les principales difficultés rencontrées afin de permettre de les surmonter.

Le sujet de la composition d'histoire du CAPES 2019 s'inscrit au cœur de la question d'histoire contemporaine (« Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe occidentale, 1945-1991 ») et permet d'aborder de nombreuses thématiques détaillées dans la lettre de cadrage à partir du questionnement fondamental du rapport entre politique et culture dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

#### 1. Critères d'évaluation et principaux écueils rencontrés

##### Remarques formelles

Rares sont les copies truffées de fautes d'orthographe ou de grammaire, mais celles qui n'en présentent aucune sont exceptionnelles. La plupart des copies comporte des fautes ponctuelles d'accord et de terminaison, plus nombreuses dans les dernières pages : le temps de relecture doit être davantage « sanctuarisé ». Quelques erreurs à corriger :

- la méconnaissance des règles d'emploi des majuscules sur les noms et adjectifs de nationalité (la France, les Français, les États-Unis suivi d'un pluriel verbal, mais la politique française, la culture italienne, etc.) ;
- l'emploi des abréviations est interdit, l'anglicisme « USA » est à proscrire, à l'écrit comme à l'oral ;
- les erreurs sur l'orthographe des noms propres : les noms de Margaret Thatcher, de Charles de Gaulle et François Mitterrand doivent être correctement orthographiés par de futurs professeurs d'histoire-géographie ;
- toute forme de futur est à bannir.

Sur le plan de la présentation, les « plans apparents » (avec numérotation et tirets), qui amènent à négliger les transitions, ne sont pas acceptables à un concours de niveau master : la copie doit être rédigée dans son intégralité, chaque partie et sous-partie doit être distinguée par la constitution d'un nouveau paragraphe débutant par un alinéa.

### **Attendus méthodologiques**

Dans le cadre classique d'une composition d'histoire, le jury a tenu compte dans son appréciation des éléments constitutifs de l'exercice : analyse pertinente du sujet (dans ses termes et leur mise en tension), détermination d'une **problématique** charpentée et clairement exprimée, organisation de la pensée dans un plan structuré et logique, argumentation claire étayée d'exemples précis et contextualisés. Si les étapes formelles de l'introduction et du développement sont connues et respectées dans la quasi-totalité des copies, la définition des termes est restée bien souvent superficielle et l'analyse du sujet, c'est-à-dire la mise en tension des concepts en jeu, n'est pas couramment maîtrisée. Les introductions doivent représenter environ 10% du devoir : des introductions trop longues et peu efficaces ont bien souvent conduit vers un récit peu ou pas problématisé. L'énoncé de la problématique en lui-même a souvent été une difficulté importante : au-delà des problèmes formels de style interrogatif plus ou moins maîtrisé (cf. rapport 2018), les questions absconses de plusieurs lignes ou l'émiettement de plusieurs petites interrogations rendaient les problématiques peu lisibles. Beaucoup de candidats tendent à se forcer à élaborer coûte que coûte une question dont la complexité formelle cache souvent une certaine vacuité, quitte à l'oublier ensuite. Peu ont su définir les termes et analyser le sujet avec acuité, en explicitant les liens entre des politiques et des processus de massification de la culture et les évolutions des régimes démocratiques.

On attend de l'introduction une définition convaincante des termes du sujet. La « démocratie » comme la « massification culturelle » méritent ainsi une approche particulièrement rigoureuse, appuyée sur des références variées. La définition de ces deux termes a souvent été évacuée : la démocratie n'a été vue que sous l'angle étymologique de la participation politique, voire considérée comme un simple cadre spatial sans mise en relation avec le libéralisme. Certaines copies ont même fait de l'Espagne franquiste une démocratie. La massification culturelle a trop souvent été réduite à la culture de masse ou populaire, voire fréquemment transformée en « américanisation ». Elle a bien souvent été vue comme un phénomène donné et immanent, non comme un processus historique inspiré par des politiques et des acteurs. Il ne fallait pas non plus faire équivaloir strictement massification culturelle et développement des médias : ce dernier phénomène a souvent amené de longues digressions hors sujet. L'association entre les deux termes n'a pas été évidente à construire pour nombre de travaux, qui ont fait primer le culturel en oubliant le versant politique, ou se sont limités aux affrontements idéologiques.

La contextualisation chronologique ne peut se résumer à des idées toutes faites (par exemple, « 1945, la fin de la Seconde Guerre mondiale ») : il s'agissait de donner un sens aux bornes chronologiques du sujet, en rapport avec les thématiques abordées, comme de rythmer régulièrement la copie par des exemples correctement datés. Le manque de contextualisation, voire de repères chronologiques, amenaient des copies à passer sans transition de De Gaulle au mouvement hippie dans des sortes d'inventaires à la Prévert, souvent poétiques mais largement non historiques.

Tous les plans sont acceptables pour peu qu'ils soient cohérents et équilibrés, même si en l'occurrence, le plan chronologique était le plus accessible et a été le plus fréquemment adopté. Mais il fallait justifier ce choix et les bornes de chaque partie et sous-partie, en travaillant notamment les

transitions. Si l'après-guerre a été correctement traité, la dernière décennie au programme a fréquemment été évacuée dans des troisièmes parties embryonnaires.

La conclusion ne doit pas être ramenée à la portion congrue. Elle ne doit pas donner l'impression d'avoir été rédigée dans la fièvre des cinq dernières minutes, ni se limiter à un simple résumé du développement, voire à une reprise de l'annonce du plan. On attend de la conclusion qu'elle propose deux passages clairement identifiables et construits en lien logique : d'abord, en guise de bilan, une courte et dynamique synthèse de la thèse principale développée dans le développement ; ensuite, une ouverture de la réflexion sur la période qui suit la dislocation de l'URSS.

Le paragraphe consacré à sonder la continuité des phénomènes étudiés dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle voire au début du XXI<sup>e</sup> siècle pouvait constituer une ouverture stimulante, à condition de ne pas se limiter à mentionner le surgissement d'internet : la fin des affrontements idéologiques, la crise (définitive ?) de la culture de l'imprimé constituaient des enjeux majeurs pour l'avenir des démocraties occidentales.

## Attendus scientifiques

Il faut souligner que le nombre de copies absolument vides de toute connaissance était cette année très faible : la question au programme a été sérieusement préparée et a visiblement séduit largement les candidats. Cependant, trois points problématiques sont à souligner.

« Le cadre géographique du sujet comprend les États-Unis et l'Europe occidentale, principalement la France, la République fédérale d'Allemagne (le cas particulier de Berlin inclus), l'Italie et le Royaume-Uni. On pourra y ajouter d'autres pays européens (pays scandinaves, pays du Benelux, Espagne, République d'Irlande, Suisse »<sup>11</sup>). L'éventail des connaissances utilisées devait donc couvrir, dans la mesure du possible, l'ensemble de la période et des espaces cités, mais sans obligation d'exhaustivité ni de stricte (et illusoire) égalité entre les différentes démocraties du bloc de l'Ouest : la variété des exemples devait servir avant tout à l'analyse des nuances nationales et des diverses temporalités. Malheureusement, le jury n'a pas beaucoup lu d'exemples hors des cas français et américain ; les rares copies qui se sont risquées à réfléchir sur l'Italie, le Royaume-Uni, la RFA, à condition d'utiliser des exemples en rapport avec le sujet et correctement analysés, ont été valorisées. Les pays du sud de l'Europe, le Benelux ou les pays scandinaves ont été très largement ignorés, alors que le mouvement de la *movida* dans l'Espagne de la transition démocratique par exemple pouvait parfaitement être inclus dans la démonstration.

La maîtrise de la bibliographie fondamentale du programme était un élément notable dans l'appréciation de la copie : les citations, les références à des ouvrages et à des auteurs importants, le recours à des concepts éclairants ont été valorisés, à condition qu'ils enrichissent une pensée personnelle. Hormis certains travaux visiblement bien connus (ceux de Pascal Ory sur la définition de la culture par exemple), peu de références historiographiques ont été mobilisées, et avec un succès tout relatif (« Habermas », « Foucault » *sic...*).

Le manque de recul et d'appropriation réelle des connaissances s'est senti à de nombreuses reprises, dans des confusions parfois inventives (Hitchcock peignant des bouteilles de Coca-Cola, les Rolling Stones chantant *God save the Queen...*). Il est pourtant attendu de futurs professeurs qu'ils/elles aillent consulter, écouter, visionner les œuvres mentionnées dans les cours et manuels, qui sont facilement accessibles et disponibles en ligne. Or, si le cinéma et quelques mouvements musicaux ont été fréquemment convoqués, la littérature, la peinture, l'architecture et autres formes artistiques jugées plus confidentielles ont été laissées de côté. On souligne à ce propos la nécessité de bien connaître les formes d'emplois des conventions typographiques : les titres (œuvres littéraires, films, tableaux...) doivent être soulignés, sauf pour les titres de chanson et de poèmes qui sont, comme les citations, à mettre entre guillemets.

---

<sup>11</sup> Lettre de cadrage de la question

## 2. Proposition de traitement du sujet

La formulation du sujet invite à l'étude des interactions entre les démocraties occidentales et le phénomène de « massification culturelle » en phase d'accélération dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Cette expression peut être entendue au moins de deux manières, à la fois dans le sens de « culture de masse » (voir *infra*) et dans celui d'un « accès facilité à la culture » (rôle de l'école, des musées, diminution du prix des radios, des téléviseurs).

A la suite des travaux fondateurs de Roger Chartier et Pascal Ory, les thématiques et méthodes de l'histoire culturelle permettent de circonscrire la difficile notion de « culture ». On l'entend ici dans la double acception suivante : d'abord en tant qu'elle désigne l'ensemble des représentations, y compris imaginaires, partagées par un collectif humain donné ; ensuite, comme l'ensemble des productions esthétiques à vocation artistique (lire à ce propos les mises en garde établies par Jean-François Sirinelli<sup>12</sup>).

Par ailleurs, au plan de son émergence conceptuelle, on peut souligner avec l'historien Jean-Yves Mollier<sup>13</sup> que la culture de masse, « vécue comme un cauchemar par les uns, un signe d'intégration profonde des populations les plus fragiles à la société environnante par les autres, n'a cessé de faire parler d'elle ». L'auteur rappelle aussi les deux caractéristiques majeures de la « culture de masse » : elle est majoritairement partagée (grâce notamment à la presse) et capable de « gommer les différences, de religion, de sexe, de profession, d'origine, voire de couleur, et de faire partager le même type d'émotion, de sentiment ou des raisonnements identiques à des hommes et à des femmes que tout devrait séparer » (grâce surtout aux amples programmes d'alphabétisation mis en place par d'ambitieux politiques de scolarisation). Enfin, au plan chronologique, l'auteur rappelle que la culture de masse constitue en 1945 un phénomène à l'œuvre depuis déjà près d'un demi-siècle et qui dispose de vertus d'intégration soudainement augmentées d'une charge idéologique (la guerre froide) et d'une capacité technique (les outils d'information) d'une rare puissance.

### Introduction

Après 1945, la culture de masse devient ainsi une **culture médiatique** qui « ne se contente plus seulement d'imprégner les sociétés. Celles-ci, désormais, trempent profondément en elle, à tel point qu'il est possible, à ce stade, de la définir comme "bain anthropologique" » (Jean-François Sirinelli). Cette « massification culturelle » s'entend comme le résultat de deux phénomènes concomitants : le développement de politiques publiques permettant l'**accès social le plus large possible à la culture officielle** (école, service public d'information) ; les **revendications de groupes sociaux** s'estimant jusque-là exclus dans la reconnaissance de leur identité.

La « massification culturelle » touche de ce fait à des domaines extrêmement variés (implication des États, homogénéisation des pratiques, multiplication des producteurs) et entraîne de profondes répercussions dans les démocraties occidentales. À la sortie de la Seconde Guerre mondiale, le système libéral occidental s'oppose au bloc communiste dans un affrontement qui est autant idéologique que culturel : aux États-Unis et en Europe de l'Ouest, la défense de la démocratie libérale passe par la promotion des valeurs d'émancipation individuelle, de bien-être et de liberté politique (en un mot, l'*American Way of Life*). Dans le cadre de la guerre froide, la « massification culturelle » devient ainsi une arme efficace.

Cette notion de « démocratie » doit d'ailleurs être triplement précisée et d'abord au plan de la **nature politique** de son régime ; après-guerre, l'élection au suffrage universel devient la règle, dans le cadre de régimes constitutionnels garantissant la pluralité effective des partis, les droits individuels, la liberté de la presse. Deux nouveautés sont ici à signaler : désormais, la démocratie libérale se veut porteuse de valeurs sociales parmi lesquelles l'accès élargi à la culture (État-providence) et elle se sait fragile et contestée par le communisme.

Par ailleurs et au-delà de ce rappel attendu d'une définition devenue canonique, le terme « démocratie » renvoie à l'ensemble des processus sociaux permettant aux individus de s'acheminer vers la conquête de leur **autonomie** personnelle, cela par l'affirmation de contre-cultures alternatives se plaçant en opposition aux systèmes de valeur dominants.

Enfin, la démocratie libérale n'est guère séparable d'un système économique, le **libéralisme**, qui oriente la « massification culturelle ». La maîtrise des médias, la production de contenus entraînent la création de firmes géantes et souvent multinationales, touchent des publics toujours plus vastes, suscitent des modes fulgurantes dont l'existence soutient autant qu'elle interroge les fondements de la démocratie.

Durant un second vingtième siècle marqué aux États-Unis et en Europe occidentale à la fois par les tensions idéologiques de la guerre froide et des revendications de reconnaissance sociale de plus en plus puissantes, comment évolue l'ambition initiale des pouvoirs publics occidentaux d'organiser un accès le

<sup>12</sup> Jean-François Sirinelli, *La Culture de masse en France de la Belle Époque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002, p.18.

<sup>13</sup> In Jean-François Sirinelli, Christian Delporte, Jean-Yves Mollier (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, PUF, collection « Quadrige-Dicos Poche » pour l'édition de 2010, p. 214.

plus large possible à une « culture de la liberté » considérée comme un vecteur majeur **d'intégration** de leurs populations ?

## **I. Les politiques culturelles publiques après-guerre : conforter la démocratie (1945-milieu des années 1960).**

### **A) Repenser le rapport à la culture : les États aux commandes.**

#### **1. Le système étatsunien en position de force ?**

##### **a) L'absence de politique culturelle publique.**

Dans la tradition du libéralisme fidèle aux valeurs des Pères Fondateurs, l'Administration étatsunienne considère qu'il n'est pas de sa responsabilité directe de déployer une « politique culturelle » officielle. Contrairement à une Europe interventionniste, il s'agit en la matière de laisser le champ libre aux acteurs de la société civile. Avant la création, sous la présidence Kennedy, du *President's Advisory Council of the Arts*, il n'existe aucune institution culturelle à proprement parler étatique.

##### **b) Les ressorts d'une culture de masse déjà bien installée.**

En effet, les Étatsuniens considèrent que la culture est un champ que ne doit pas investir le *Big Government*. A Eisenhower qui envisage, en 1955, de créer une Commission fédérale consultative consacrée aux arts, le Congrès répond ainsi que le gouvernement n'a pas à se mêler de culture. De fait, dès les années 1940, les Étatsuniens consomment à haute dose une culture de masse diffusée à l'échelle de cet État-continent par la presse (1750 quotidiens en 1945), la radio (présente dans 90 % des foyers), le cinéma (pour la période 1940-1947, la production hollywoodienne annuelle s'établit à 419 films).

#### **2. Sortir de la guerre et dépasser le passé.**

##### **a) L'Allemagne défaite : dénazifier un pays désormais sous tutelle.**

L'enjeu est ailleurs pour l'Allemagne. Pour les autorités occupantes, la priorité est à la « dénazification » des esprits. Pour ce faire, la Conférence de Potsdam (été 1945) décide d'imposer à la puissance vaincue un cadre culturel très strictement contrôlé, s'appuyant pour cela sur des organes interalliés installés à Berlin, comme le *Kontrollrat*.

##### **b) La conversion italienne à la démocratie antifasciste.**

Beaucoup moins prégnant qu'en Allemagne, le phénomène d'épuration politico-culturelle italien est aussi plus long (Mussolini n'est plus au pouvoir depuis juillet 1943), plus clément (les universitaires restent en poste) et aussi plus inventif (grâce à la force du cinéma « néo-réaliste »).

##### **c) La France à la Libération : « Libérer, épurer, apurer » (Nicolas Beaupré).**

Après quatre ans d'une politique culturelle mêlant archaïsme programmatique et innovation technique (l'École des cadres d'Uriage), le Gouvernement Provisoire de la République Française dirigé par le général de Gaulle déconstruit la vaste entreprise de propagande vichyste. C'est l'idéal de liberté établi par la Charte du Conseil National de la Résistance qui guide les acteurs publics et que reprend la Constitution d'octobre 1946, dans son préambule : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État » (article 13).

#### **3. L'ambition du contrôle.**

##### **a) La triple mission du service public : informer, éduquer, distraire.**

Les États sont à cette époque à la manœuvre, promouvant une politique culturelle chargée d'éviter le retour du pire, exerçant un contrôle ferme sur les contenus culturels et leurs vecteurs de diffusion. En France, le GPRF crée en août 1944 l'Agence France Presse et encourage la création d'un quotidien de référence (*Le Monde*). Au Royaume-Uni, les travaillistes encouragent la British Broadcasting Corporation, présente dans 10 millions de foyers, à « informer, divertir et éduquer » le public.

##### **b) Administrer.**

La puissance publique réorganise le paysage culturel national. Ainsi, en France, l'ordonnance du 2 novembre 1945 instaure le dispositif des « bibliobus » et un musée national d'art moderne ouvre ses portes dès 1947. Des différences nationales existent bien entendu ; en Italie, c'est à la préservation de la richesse du patrimoine antique que se consacre en priorité l'État.

##### **c) Censurer.**

La puissance publique sait aussi interdire. Dans le cas français, la Libération emporte définitivement la censure officielle ; néanmoins, soucieux de retarder l'arrivée d'une évolution des mœurs déjà très active aux États-Unis, les partis politiques votent de manière unanime la loi de juillet 1949 dite de « protection de la jeunesse ».

### **B) L'emprise affirmée de l'*American way of life*.**

## **1. Le cadre des transferts culturels étatsuniens.**

### **a) Le plan Marshall.**

L'américanisation de la vie politique et culturelle des sociétés occidentales est relayée à partir de 1947 par le plan Marshall. Ce phénomène s'institutionnalise autour de la diplomatie culturelle mise en place par le président Truman qui, contre le communisme, veut « gagner les cœurs et les esprits ».

### **b) Les accords Blum-Byrnes.**

La signature en août 1946 des accords Blum-Byrnes constitue à ce titre une étape importante. En contrepartie d'aménagements importants du paiement de la dette française, les États-Unis exigent un assouplissement des restrictions mises par la France à la distribution de leurs films. Pour le Parti communiste, il s'agit d'un moyen à peine détourné pour les États-Unis de diffuser l'*American way of life*.

### **c) L'*United States Information Agency*.**

Cette structure, créée en 1953, chapeaute l'ensemble des actions culturelles entreprises à destination des masses européennes. Aidée par la CIA, elle se donne pour mission de gagner la bataille des idées contre la culture communiste à la fois en Europe et aux États-Unis (maccarthysme).

## **2. Musique et cinéma : une *pax americana* culturelle ?**

### **a) Le jazz, une arme de combat.**

C'est à partir du milieu des *Fifties* que le jazz devient un argument de la diplomatie d'influence culturelle des États-Unis. Cette musique présente deux avantages : d'abord, elle est typiquement étatsunienne ; ensuite, elle met en scène l'amélioration de la condition des Noirs. Ainsi, en 1955, sur *Voice Of America*, le programme « Music USA » fait la part belle aux morceaux de Dizzy Gillespie.

### **b) La réception du cinéma étatsunien en Europe.**

Dans le même mouvement, les pays européens sont confrontés à un phénomène que l'historien Stephen Gundle nomme « américanisation du quotidien ». En Italie par exemple, la culture de masse étatsunienne s'implante non seulement par l'aide à la production cinématographique industrielle apportée par les *majors* étatsuniennes mais aussi par la nature des contenus importés, malgré la vigueur du néo-réalisme.

## **3. Vecteurs et contenus de l'anticommunisme.**

### **a) Des États européens sous influence ?**

Suite au durcissement intervenu dans les rapports entre les deux Grands en 1947, le Royaume-Uni décide de passer à l'offensive au plan culturel en se dotant d'une instance spécialisée, l'*Information Research Department* (1948). Financé en secret sur le budget des services secrets, l'IRD assume une double mission : collecter le plus d'information possible sur la politique soviétique, fabriquer des contenus de propagande anticommuniste.

### **b) Les arts... aux ordres ?**

Habiles à travailler dans l'ombre, les États-Unis ne négligent aucun moyen dans la lutte pour la conquête culturelle des masses. Ainsi, en RFA, ils créent à Berlin le groupe « Prolog » qui fait se rencontrer intellectuels étatsuniens et artistes allemands. Au bout de deux ans, le bilan est stupéfiant : 1600 artistes allemands se sont adressés aux responsables étatsuniens pour obtenir une aide financière !

## **C) Les voies/voix de la singularité culturelle européenne.**

### **1. La difficile affirmation des politiques culturelles nationales.**

#### **a) Le Royaume-Uni : « *few but roses* ».**

Les Britanniques tiennent à leur différence culturelle et éprouvent une profonde réticence envers l'idée d'une politique culturelle officielle qui courrait le risque de l'instrumentalisation. Aussi, les directives de l'*Arts Council* se focalisent sur la culture classique ; nulle ambition de favoriser l'implantation d'une culture de masse jugée abêtissante mais la conviction qu'il s'agit de tirer la population vers le haut.

#### **b) L'impossible politique culturelle nationale de la RFA et de l'Italie, fragiles bastions atlantistes.**

Du fait de sa quadruple mise sous tutelle militaire, la RFA a du mal à maintenir sa *Kulturhoheit* (« souveraineté culturelle »). Par ailleurs, la nature fédérale du régime confie aux *Länder* la responsabilité de leur politique culturelle. Même si, depuis 1948, les ministères régionaux se rencontrent au sein d'une conférence fédérale cherchant à homogénéiser certaines actions, le pays peine à faire entendre une voix « nationale » au plan culturel, d'autant que la charge mémorielle du nazisme (*Kriegsschuld*) pèse lourdement dans les consciences allemandes.

Ce sont globalement les mêmes problèmes qui se posent en Italie. La République, fondée en 1946, doit faire face à trois types de problème. D'abord, sauver « le paysage et le patrimoine historique et artistique de la nation » ; ensuite, résister à une américanisation devenant pesante à partir de 1947 ; enfin, sauvegarder les particularismes régionaux.

### **c) La France, un cas singulier : une tradition étatiste renforcée ; la fin des terroirs et de l'empire.**

La France constitue un cas à part dans le panorama des politiques culturelles publiques car l'État est intervenu tôt dans l'organisation de la culture nationale. Cette prééminence étatique est renforcée après-guerre, sans aller toutefois jusqu'à la création d'un ministère dédié. C'est chose faite en 1959, quand André Malraux devient le premier détenteur du ministère des Affaires culturelles qui, doté de moyens financiers conséquents, accompagne deux évolutions importantes. D'abord, la « fin des terroirs » (Eugen Weber) s'accroissant en une disparition accélérée des « petites patries » culturelles régionales, il s'agit d'accompagner les Français en implantant en région les relais d'une culture nationale en pleine affirmation (réseau des Maisons de la Culture, la première fondée au Havre en 1961). En outre, les cultures « impériales » – c'est-à-dire « coloniales » – ne sont pas reconnues au sein du récit culturel national et restent cantonnées à une manière d'« impensé » colonial.

## **2. Des résistances fortes.**

### **a) Antiétatisme.**

La méfiance envers des structures étatiques qui, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, ne cessent d'élargir leur sphère d'influence, sort renforcée des années de guerre ; partout, le surinvestissement de l'État a laissé de profondes traces. C'est contre cette instrumentalisation étatique que des collectifs d'intellectuels prennent position dans l'immédiat après-guerre, adoptant les leçons professées par Hannah Arendt dans *Les origines du totalitarisme* (1951) : il ne faut pas se fier à l'État-Moloch, la culture ne doit pas être enrôlée par l'État.

### **b) Antiélitisme.**

Les élites aussi sont remises en cause. En effet, la fin des années 1940 voit l'éclosion de puissantes critiques à l'endroit de la culture classique, celle d'élites sociales n'ayant pas su empêcher la Seconde Guerre mondiale. Pour de nombreux commentateurs, il est temps de remédier à cette tendance en privilégiant la conquête des publics populaires. Le théâtre d'avant-garde prôné au Royaume-Uni par les « *Angry Young Men* » milite pour une nouvelle tournure scénique et des préoccupations sociales affirmées.

### **c) Antiaméricanisme ?**

En Europe la tradition de l'antiaméricanisme culturel est toujours à l'œuvre mais le poids des États-Unis dans la libération du continent en modère l'expression. Les pays européens acceptent la production et la consommation de masse du modèle étatsunien car ils accompagnent le mouvement de modernisation de fond dans lequel ils sont engagés. Cet essor passe par l'élargissement de l'équipement culturel : en France, 20 % des ménages possèdent un électrophone en 1958 et tous sont équipés en transistors.

## **3. La contre-culture communiste.**

### **a) Un sentiment d'appartenance fort.**

C'est autour de la défense de l'identité culturelle des pays européens que l'opposition communiste se structure. Le PCF et ses nombreux relais médiatiques (*Les Lettres françaises*, *L'Humanité*), culturels (les « Amis de l'Union soviétique ») et sociaux (la CGT) dénoncent l'« American Way of Death ». La même tendance est lisible en Italie où le PCI s'inspire des principes réalistes mis en avant par l'URSS pour influencer les choix politiques des Italiens et respecter leur tradition nationale.

### **b) Cénacle des intellectuels et des compagnons de route.**

Si la figure de l'intellectuel engagé est parfois remise en cause en Europe, elle est au cœur de la pratique communiste de la culture. Sauf en RFA où le communisme est résiduel (le Parti est interdit en 1956), la figure de l'intellectuel communiste, encarté ou « compagnon de route », s'impose comme l'un des archétypes culturels fondamentaux de l'après-guerre. Son magistère moral est triple : souvent résistant (Vercors), engagé auprès des travailleurs et des minorités (Aimé Césaire), il se présente en opposant résolu aux États-Unis (Alberto Moravia).

### **c) Une contre-culture innervée par les médias écrits.**

Ainsi, c'est une construction en miroir que déploie la culture communiste. Face à chacun des relais culturels pro-américains se tient un contre-relai communiste. Face au *Journal de Mickey*, *Vaillant* ; contre la presse bourgeoise, la galaxie des journaux communistes : *L'Écran français* (cinéma), *Arts de France* (arts plastiques), *La Nouvelle critique*. Il n'est pas jusqu'au Royaume-Uni qui ne connaisse une opposition communiste au libéralisme d'importation étatsunienne : en 1947, des députés travaillistes publient un pamphlet au titre évocateur (« *Keep left* »), proposant de créer une union européenne neutre.

## **II. Turbulentes années 1960/70 : le temps de la contestation du « système ».**

### **A) Inclusion : des politiques publiques ambitieuses.**

#### **1. Quel périmètre d'action pour « l'État culturel » ?**

##### **a) Moyens budgétaires en hausse.**

Les années 1960 voient le développement de politiques publiques en faveur de la démocratisation culturelle, visant dans tous les pays à la promotion la plus large des œuvres de la haute culture. En France, le décret de 1959 relatif à la création du ministère des Affaires culturelles prévoit ainsi que sa mission est de « rendre accessible les œuvres de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent ».

#### **b) Moyens administratifs nouveaux.**

Ces politiques sont pilotées par de nouvelles administrations organisées par des personnalités impliquées de longue date dans le processus de démocratisation culturelle : Malraux en France, Jennie Lee au Royaume-Uni. Ainsi, aux États-Unis, le président Johnson poursuit l'action initiée par son prédécesseur Kennedy et fonde le *National Endowment for the Arts*, agence fédérale chargée de développer une politique culturelle cohérente.

### **2. Le temps des grands projets « égalitaristes ».**

#### **a) Tous à l'école, tous à l'université ?**

Les efforts en faveur d'une scolarisation massive de longue durée sont visibles dans tous les pays, conduisant à une élévation du niveau de qualification des jeunes adultes en accord avec les besoins d'une société industrielle en voie de tertiarisation accélérée. En France, le nombre de bacheliers double en 15 ans et les inscrits à l'Université connaissent mécaniquement une hausse sensible (300 000 étudiants en 1960, plus d'un million en 1975).

#### **b) Équipements culturels publics : tous au musée ?**

Le souci d'intégration de l'ensemble des populations conduit les États à multiplier les constructions et rénovations d'équipements publics à visée culturelle, dont les frais de fonctionnement sont pris en charge par la collectivité. Le centre Beaubourg – sa construction est décidée par le président Pompidou en 1969 – est ici emblématique : son architecture contestée (Piano et Rogers) accueille le Musée national d'art moderne, la Bibliothèque publique d'information, l'Institut de recherche et de coordination acoustique/musique et le Centre de création industrielle.

### **3. Tentative de décentralisation.**

#### **a) Unité ou diversité ? L'enjeu des fédéralismes allemand et américain.**

L'État fédéral allemand tente d'harmoniser les pratiques des *Länder*, dans le respect des autonomies locales, sans toujours parvenir à convaincre ses interlocuteurs : c'est le rôle de la Conférence permanente des ministres de la culture (KMK) siégeant à Bonn. Aux États-Unis, la création du NEA ne signifie pas recentralisation de la politique culturelle : le budget fédéral ne remplace pas les dépenses des États, il les stimule.

#### **b) Italie et France en région.**

Par tradition, la politique culturelle italienne est fortement décentralisée. L'État italien soutient donc essentiellement l'existant, comme dans le cas de l'art lyrique : un fonds spécial aide tous les opéras de la péninsule. En France, à l'inverse, les Maisons de la culture incarnent l'esprit de la décentralisation culturelle voulue par Malraux.

En outre, les fonctionnaires des nouvelles administrations culturelles s'appuient sur le réseau associatif de l'éducation populaire pour développer plus efficacement lieux de création et de diffusion culturelle : en France, le réseau des Centres dramatiques nationaux accueille 1,3 millions de spectateurs en province en 1963-1964.

### **B) Mutations sociales et diversification culturelle.**

#### **1. L'entrée de nouveaux acteurs sur la scène politique et culturelle.**

##### **a) La jeunesse à l'assaut de la culture établie.**

La jeunesse s'affirme plus visiblement dans le domaine culturel dans les années 1960, lorsque d'importants contingents de baby-boomers fêtent leur vingtième anniversaire. Avec la prospérité économique généralisée, un marché s'ouvre pour cette classe sociale en pleine construction identitaire collective autour de repères inédits : magazines (*Salut les copains*, 1962), icônes musicales (Elvis Presley, puis les Beatles) et cinématographiques (James Dean).

##### **b) Des femmes contre la culture officielle.**

Dans les années 1960-1970, le discours féministe est une contre-culture portant la lutte dans les domaines politique (accès aux responsabilités publiques), sexuel (maîtrise du corps), économique et culturel (égalité salariale, visibilité dans les médias). La première manifestation importante du MLF a lieu à Paris en 1971 : au Manifeste des 343, répond en RFA le Manifeste des 374.

##### **c) Minorités affrontées à l'État.**

La question de la visibilité des cultures minoritaires se pose de manière aiguë aux États-Unis à partir des années 1960. Les populations noires construisent leur fierté identitaire en se réclamant des valeurs démocratiques (*Civil Rights Act*, 1964), qui se prolongent dans les combats de Martin Luther King et du *Black Power* (identité africaine). Toujours aux États-Unis, les *Chicanos* et les Amérindiens entament leur combat pour l'intégration, sans oublier le lancement en 1950 du premier mouvement de défense des homosexuels (Mattachine Society).

## **2. Nouvelles pratiques, nouveaux enjeux : culture/contre-culture.**

### **a) La remise en cause des cultures « légitimes ».**

En ces années de contestation de l'ordre politico-culturel, les cultures dominantes sont critiquées par de nombreux courants alternatifs. Les milieux étudiants, et la jeunesse en général, constituent des terrains particulièrement fertiles à la remise en cause des valeurs établies. En Italie ou en Allemagne, la critique sociale peut aller jusqu'à la violence terroriste des années de plomb, tant à l'extrême-gauche qu'à l'extrême-droite. À l'échelle nationale, des revendications régionalistes (nationalistes) sont souvent posées (Catalogne, Pays Basque, Corse, Flandre, Écosse).

### **b) Transformation culturelle : musique, littératures, BD, etc.**

De nouvelles formes d'expression artistique sont portées par le climat de remise en cause des normes esthétiques classiques, qui bouscule les habitudes bien établies : la Nouvelle Vague dans le domaine cinématographique, les utopies libertaires de jeunes urbanistes et architectes, la danse d'avant-garde, le succès du 9<sup>ème</sup> art.

## **3. Nouveaux pouvoirs : le poids de l'économie.**

### **a) L'impossible maintien du monopole étatique ?**

Avec la crise économique du début des années 1970, se pose la question du maintien de politiques culturelles ambitieuses et coûteuses à destination des masses. En outre, de nombreux mouvements contestataires posent la question de la validité d'une culture décidée par le haut dans les sphères politiques.

### **b) « Mass médias » et grands groupes économiques : le risque d'un autre monopole ?**

La presse écrite et la radio connaissent des problèmes économiques dus à l'érosion de leur public, ce qui ouvre la porte à la concentration et à l'arrivée de grands groupes au capital de nombreux titres tandis qu'en Europe, des stations radiophoniques échappant au monopole d'État rencontrent un succès grandissant. C'est le cas en particulier des radios périphériques ; on peut aussi penser aux radios pirates.

## **4. 1968 en Occident : la remise en cause des hégémonies culturelles et politiques.**

### **a) 1968 aux États-Unis : la contestation de l'ordo-capitalisme.**

L'année 1968 révèle la contestation radicale du capitalisme par la jeunesse mobilisée autour des valeurs alternatives d'une contre-culture hippie prônant la gratuité, la libération des contraintes sociales, la paix (notamment au Vietnam).

### **b) 1968 en Europe : mouvements anti-autoritaristes.**

L'événement 1968 touche l'ensemble des grands pays européens, cela sur un thème antiautoritaire d'abord porté par les étudiants mobilisés : critique de la société de consommation, de l'emprise des autorités publiques sur les médias, de la domination étasunienne, de l'inégal accès à la culture, du pouvoir des mandarins dans les universités.

## **C) L'évolution des politiques publiques, quelles réponses ?**

### **1. Desserrements...**

#### **a) Social.**

Les gouvernements prennent la mesure de la contestation qui s'exprime de manière multiforme au cours des années 1960 et 1970 : selon des calendriers hétérogènes, des mesures de libéralisation sociale sont adoptées pour adapter les politiques publiques aux aspirations « culturelles ».

#### **b) Politique.**

Avec l'apaisement des tensions entre les deux blocs, la nécessité du combat idéologique contre le communisme se fait moins pressante dans les pays occidentaux. Les politiques publiques peuvent alors se réorienter vers la prise en compte des revendications émergentes telles que le droit des minorités, la réforme de l'éducation et de l'Université ou l'abaissement de l'âge de la majorité.

### **2. Vers la fin du monopole étatique.**

Le même mouvement de renouveau social entraîne la remise en cause du monopole des États sur les médias de masse, en particulier la télévision (démantèlement de l'ORTF en 1974).

### **3. Les nouveaux acteurs de la culture.**

#### **a) L'essoufflement de la presse écrite.**

La perte d'influence de la presse écrite s'accompagne d'une concentration des titres. La pression capitaliste sur la presse, considérée comme un quatrième pouvoir garant de la démocratie, provoque craintes et critiques.

#### **b) Le desserrement du contrôle public.**

La lourdeur des investissements à réaliser dans les nouvelles technologies télévisuelles (satellite et câble), le poids des intérêts du secteur publicitaire et la conviction chez certains libéraux que le pluralisme peut être assuré par le jeu de la concurrence instillent l'idée d'un changement de position : les autorités passent progressivement de la logique de contrôle à celle d'encadrement des publics.

### **III. 1975-1991 : répondre aux défis d'une triple crise.**

#### **A) Administrer la crise économique.**

##### **1. Des États subitement impécunieux.**

###### **a) Le désengagement des pouvoirs publics.**

La crise économique et le triomphe d'un libéralisme économique assumé aux États-Unis et au Royaume-Uni amènent la plupart des pays à réduire la voilure en matière de politique culturelle.

###### **b) Sanctuariser des budgets en berne.**

Il reste cependant des forces politiques et sociales convaincues de la nécessité de préserver autant que possible l'engagement financier des États : aux États-Unis, les démocrates mènent au Congrès la lutte contre les administrations Reagan et Bush en votant des budgets encore ambitieux en faveur du NEA (qui atteint son pic budgétaire en 1991-1992).

##### **2. Un repli étatique (presque) général.**

###### **a) La politique de reflux.**

La philosophie de la politique culturelle est entièrement transformée dans certains pays : de bien public financé par la collectivité, la culture devient une activité qui doit justifier sa rentabilité. Pour l'Angleterre, l'arrivée de Margaret Thatcher au pouvoir en 1979 se traduit par une réduction instantanée des budgets alloués à la culture.

###### **b) Diversifier le financement : mécénat culturel.**

Les formes de financement se diversifient dans tous les pays : les institutions culturelles sont poussées par leur tutelle et par la nécessité à la coopération avec le secteur privé sous la forme du mécénat. Parallèlement, se développe le discours de l'importance économique de la culture : avec l'avènement du tourisme de masse, les grandes institutions se lancent dans de grands travaux d'embellissement (réorganisation du Louvre).

##### **3. Relais « sociaux ».**

Entre retrait de l'État et aspirations sociales à plus d'autonomie individuelle, des espaces d'expression médiatiques s'ouvrent, autorisant un foisonnement de propositions créatives. Dans l'audiovisuel, le phénomène des radios libres profite en France et en Allemagne d'une libéralisation des ondes au début des années 1980 même si rapidement la normalisation du paysage radiophonique privé entraîne la submersion des initiatives associatives.

#### **B) Faire face à la crise de la culture.**

##### **1. Crise de la « culture cultivée » ?**

###### **a) Libertés et individualismes.**

La création artistique subit les attaques de groupes de pression cherchant, au nom de la liberté individuelle, à encadrer la liberté esthétique au nom du respect de certaines valeurs. Ainsi, les *culture wars* balayaient les champs médiatique, intellectuel et idéologique étasuniens dans les années 1980 : les *lobbies* religieux conservateurs attaquent le NEA pour le soutien apporté à des créateurs dénoncés comme obscènes.

###### **b) Une culture du divertissement est-elle légitime ?**

Les critiques contre la culture du divertissement proviennent d'un éventail politique large couvrant tout le spectre idéologique. On reproche aux nouvelles formes d'expression artistique promue par les autorités et les médias (bande dessinée, rap, graff, théâtre de rue, séries TV et *blockbusters*, spectacles sportifs) de préférer le clinquant à l'authenticité, l'immédiateté à l'apprentissage patient des codes classiques.

###### **c) Le « repli » patrimonial.**

La conservation du patrimoine prend une place importante en ces années de trouble identitaire de démocraties secouées par la crise économique et les théories relatives à la « fin de l'histoire » (Francis Fukuyama). Le patrimoine donne des repères à la communauté, ce qui justifie l'élargissement considérable de son champ d'action sous l'impulsion commune du corps social (associations de sauvegarde) et des politiques publiques de conservation.

## **2. La gauche au pouvoir en France : diversité, égalité, multiculturalisme.**

L'arrivée de la gauche au pouvoir en France en 1981 tranche avec le désinvestissement global des États dans le domaine de la culture. L'emblématique Jack Lang redéfinit les missions de son administration dans une perspective non plus seulement de démocratisation mais aussi de démocratie culturelle : il s'agit de favoriser l'expression de tous, dans la diversité des origines, des sensibilités et des aspirations.

## **3. Libéralisation tous azimuts et/ou dérégulation ?**

### **a) La puissance des prescripteurs culturels privés, une menace ?**

Durant la même période, de grands groupes structurent l'offre culturelle de masse, en particulier dans le domaine audiovisuel qui exige d'importants investissements et s'affirme comme le *mass media* des années 1980. Les logiques capitalistes sont à l'œuvre dans l'organisation du secteur : concentration, intégration, diversification caractérisent par exemple l'empire médiatique de Ted Turner aux États-Unis.

### **b) La culture audiovisuelle, vainqueur par KO ?**

La télévision d'éducation populaire cède face aux ambitions des patrons de chaînes privées d'en faire un média de divertissement global s'imposant dans tous les foyers. Le format télévisuel se décline aussi à la demande et en différé avec la multiplication des magnétoscopes qui offre un nouveau débouché de masse aux films hollywoodiens.

## **C) Résister au déferlement consumériste.**

### **1. La victoire de la culture étatsunienne ?**

#### **a) Produits culturels de consommation courante**

La question de l'influence des États-Unis en Europe est réactivée à la fin du siècle car les produits de consommation culturelle renforcent à cette époque leur position et les modes qui déferlent des États-Unis sont puissantes. L'une des conséquences de cette submersion sera la tentative de constitution, à l'échelle européenne, d'une politique d'« exception culturelle » (cf. ci-après).

#### **b) Une vision du monde incontestée ?**

La *Weltanschauung* que déploie ces produits culturels étatsuniens normés est celle d'une culture de masse promouvant l'*entertainment* : la musique, le cinéma puis la télévision sont perçus par les décideurs comme des médias permettant de vendre des espaces publicitaires et il n'est alors plus guère question de défendre l'idéal du vecteur d'éducation populaire de qualité que l'on rêvait de construire dans les années 1950.

#### **c) Circulation transnationale et homogénéisation des consommations.**

Les constants échanges culturels entre les deux continents ont structuré de solides réseaux de circulation des produits culturels. Au début des années 1990, ces circulations, privées et commerciales ou publiques et étatiques, débouchent sur la supériorité étatsunienne du *soft power* (Joseph Nye).

## **2. La victoire des marchands de biens culturels ?**

### **a) Le poids financier de l'économie de la culture.**

Au milieu des années 1980, les États-Unis produisent 8000 heures de séries (*Dallas*) pour un budget total de 650 millions de dollars, occasion rêvée pour la publicité de réaliser des gains d'une ampleur inédite !

### **b) Des politiques étatiques qui s'adaptent.**

Les décideurs publics sont interpellés par cette nouvelle configuration au sein de laquelle les grands groupes économiques médiatiques imposent de plus en plus leurs choix. Les États choisissent de s'adapter, les voies nationales divergeant parfois. Quand le Royaume-Uni choisit très tôt la fin du monopole étatique (*Television Act* de 1954), l'État italien opte pour le « laisser-faire » d'une dérégulation presque totale dans les années 1980 (400 chaînes de télévision privées locales en 1980, dont celles de Silvio Berlusconi...)

## **3. Un cadre démocratique solide.**

### **a) Aider les expressions culturelles nouvelles.**

Le régime politique démocratique est par définition tolérant, qui subventionne des expressions culturelles pouvant parfois être perçues comme marginales ou contestataires. Le concept d'« aide à la création », surtout défendu avec vigueur en France par Jack Lang, permet de soutenir toutes les cultures (et aussi la figure du « créateur »).

## **b) La résistance de l'État-nation.**

La massification culturelle est devenue une réalité qui s'appuie en priorité sur des contenus et des vecteurs d'origine étatsunienne. Cependant, les États et les sociétés occidentaux sont attentifs à préserver leurs singularités. Ainsi, la RFA peut enfin expérimenter la mise en place d'une politique culturelle nationale à partir de 1989, car seul le pouvoir central semble à même de pouvoir réussir la politique de réunification.

## **c) Une Europe unie au plan culturel et politique ?**

L'Europe se fait la championne de la défense des intérêts culturels européens contre les dangers de la mondialisation économique (cycle de négociation ouvert en 1986 par le GATT). Là où les États-Unis et leurs alliés considèrent les biens culturels comme des marchandises comme les autres, la France forge la notion d'« exception culturelle ». Cette difficile lutte finit par aboutir : la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles est adoptée le 20 octobre 2005 à l'UNESCO, ce qui vaut victoire de la position française et européenne.

## **Conclusion.**

### ***Bilan.***

Nul doute : à la fin de la période de la « guerre froide », les sociétés européennes adhèrent en profondeur à la démocratie libérale dont elles partagent le système de représentation symbolique (liberté) adossé à des pratiques culturelles effectivement élargies à toutes et tous ou presque. À ce titre, le pari fait après-guerre de relayer l'implantation du modèle démocratique au plus près des populations par le biais de politiques culturelles organisées prioritairement par l'État et globalement sous influence étatsunienne a fonctionné. Cependant, les puissances publiques ont dû faire face à trois mutations importantes et adapter en conséquence leurs politiques culturelles : les tensions de la guerre froide se sont progressivement apaisées jusqu'à disparaître, ce qui a permis de « désidéologiser » la culture ; la crise économique des années 1970 les a placées sous contrainte budgétaire ; les sociétés ont su faire entendre leurs profondes revendications de reconnaissance, brisant le monopole du tout État culturel.

### ***Ouverture.***

Aussi, à partir de 1989/1991, une dialectique d'acceptation/rejet d'une « mondialisation » culturelle que l'on pourrait aussi bien nommer « américanisation » se met en place. Apte à consommer des produits « *mainstream* » et à dire dans le même mouvement une triple différence, européenne (exception culturelle), nationale (particularismes), sociale (citoyens/acteurs/usagers/consommateurs politiques et culturels de plus en plus autonomes), cette dialectique constitue une manière de résistance à bas bruit à la standardisation politico-culturelle à l'œuvre depuis 1945 : aux États-Unis et en Europe occidentale, aux plans culturel et politique, le temps de la **massification dans l'individualisation** semble avoir débuté.

D'autres plans étaient tout à fait possibles, notamment par une approche thématique.

### **Proposition de plan de corrigé thématique.**

**I – Conforter** (la démocratie libérale par l'action culturelle).

A) Par les principes de l'*American way of life*.

B) Par l'intégration éducative et l'action culturelle tous azimuts.

C) En une tentative de synthèse originale : l'inclusion des « contre cultures » dans les politiques publiques.

**II – Diversifier** (les contenus, les vecteurs, les acteurs).

A) Le moment 1968 : remise en cause des hégémonies culturelles.

B) Permettre l'expression des diversités sociales.

C) Promouvoir les nouvelles expressions esthétiques.

**III – Les limites d'un modèle.**

A) Résistances idéologiques : quel poids pour le contre-modèle communiste ?

B) Le capitalisme dans la culture : une atteinte à l'idéal démocratique ?

C) Des contre-cultures toujours en marge ?

## Épreuve 2. Géographie - Commentaire de documents

### Nords et Suds en Afrique du Sahara et du Sahel à la Méditerranée.

#### 1. Attendus de l'épreuve et critères d'évaluation

La seconde épreuve des écrits du CAPES-CAFEP externe d'histoire et géographie consiste en une **analyse critique d'un corpus documentaire**, suivie d'une proposition d'exploitation de ce corpus à un niveau scolaire, déterminé par le candidat. L'intérêt du commentaire de documents en géographie au CAPES-CAFEP réside dans l'articulation de connaissances scientifiques de niveau universitaire, à leur adaptation dans le cadre de programmes scolaires de l'enseignement secondaire.

#### Les exigences formelles

Les candidats sont invités à :

- appliquer les règles de la langue française : respecter les règles de grammaire et de syntaxe ; éviter les erreurs orthographiques trop nombreuses ; orthographier sans erreur les noms propres, surtout s'ils sont indiqués dans le corpus documentaire ou sont en lien avec les questions au programme (par exemple : Libye) ;
- ne pas négliger les accents et la ponctuation, dont l'absence est un obstacle à la compréhension du propos ;
- éviter le langage familier et notamment les expressions du langage courant qui démontrent une fragilité dans la maîtrise du vocabulaire et des connaissances géographiques (par exemple : « partout dans le monde »...)
- ne pas utiliser d'abréviations (par exemple : « photos », « docs ») et expliciter les acronymes employés (par exemple : IDH pour Indice de développement humain, FMI pour le Fonds monétaire international, etc.) lors de leur première mobilisation dans la copie ;
- rendre une copie correctement présentée et rédigée avec soin.

Bien respectés, ces éléments démontrent de la part des candidats une projection dans le métier d'enseignant, qui exige une **maîtrise correcte de la langue française**.

#### La première partie : « analyse critique »

Il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent la méthodologie de l'analyse critique (qui n'est ni une paraphrase organisée des documents, ni une dissertation illustrée par les documents). Le corpus n'a pas vocation à être un recueil d'exemples pour répondre au sujet. Les éléments tirés des documents doivent être systématiquement analysés selon une démarche géographique : mise en évidence des jeux d'échelles et d'acteurs ; identification des dynamiques économiques, sociales, environnementales ou politiques, au cœur du fonctionnement des territoires. La dimension critique de l'analyse, enfin, est cruciale car elle donne la possibilité aux candidats d'exercer un regard professionnel sur la composition du corpus : limites, manques, défauts formels repérables dans certains documents, ou bien partis pris décelables dans les documents tirés de la presse ou de la publicité. A cet égard, « **esprit critique** » et « **esprit de critique** » comme par exemple un jugement de valeur sur l'auteur d'un document ne sauraient être confondus.

Il s'agit donc pour les candidats de savoir :

- ✓ **Maîtriser la méthode d'analyse critique d'un corpus de documents en géographie**, ce qui suppose :
  - de maîtriser le raisonnement géographique afin d'identifier les différentes échelles mobilisées dans chaque document et d'en faire une analyse approfondie ;
  - d'identifier convenablement les sources des documents et de savoir utiliser et croiser les documents en conséquence ;
  - d'être capable de relever les informations à partir de documents variés et avec le vocabulaire adapté (textes, diagrammes, tableaux statistiques, photographies, cartes) ;

- de passer de l'observation à l'explication et ne pas se contenter d'un simple survol des informations. Le futur enseignant doit savoir contextualiser, expliquer et mettre en perspective le corpus documentaire par rapport au sujet ;

- de regrouper les documents de manière thématique, de combiner et de confronter les points de vue. Le prisme d'analyse des documents doit être géographique : espaces, échelles, acteurs sont des notions essentielles à mobiliser pour répondre à la problématique soulevée par le corpus.

✓ **Rédiger un devoir de géographie problématisé et structuré**, ce qui implique :

- d'élaborer une problématique géographique ;

- de savoir organiser un commentaire dans un plan cohérent, structuré, hiérarchisé, équilibré, et qui traite de l'ensemble des documents et des thématiques abordées par ceux-ci ;

- de rédiger des paragraphes cohérents et construits autour d'un argument solidement développé et d'un exemple précis, localisé, extrait des documents et devant être dûment analysé ;

- d'utiliser le vocabulaire et les notions adéquates de géographie pour donner sens aux documents du corpus ;

- de se garder de tout jugement de valeur, de clichés et de stéréotypes.

**La seconde partie : « exploitation adaptée »**

Il s'agit d'évaluer la capacité des candidats à se projeter dans leur futur métier de professeurs d'histoire-géographie. S'il n'est pas demandé la conception d'un cours complet, c'est la capacité à concevoir et à exprimer les bases d'une préparation pour un niveau donné, conforme au texte officiel des programmes. Il s'agit de montrer une connaissance des programmes, une capacité à utiliser un corpus de documents pour construire une démarche pédagogique et enfin la maîtrise de quelques éléments de didactique de la géographie. La maîtrise de tels objectifs suppose de :

✓ **Connaître les contenus et les objectifs des programmes de l'enseignement secondaire**, c'est-à-dire :

- de se repérer dans les objectifs d'apprentissage fixés par les textes officiels des programmes (BO) pour les cycles 3 et 4, ainsi que pour le lycée : les notions principales, de la 6<sup>ème</sup> à la Terminale, doivent être connues ;

- de pouvoir mobiliser les compétences et les capacités figurant dans les programmes.

Les candidats sont en outre libres de ne pas tenir compte du niveau proposé en annexe du corpus ; charge à eux de s'assurer que leur proposition d'adaptation est cohérente.

**Il est rappelé aux candidats qu'ils sont interrogés sur les programmes en vigueur l'année du concours. Le niveau proposé en annexe ne peut donc aucunement être en lien avec un programme à venir ou un projet de programme.**

**Pour la session 2020, les programmes en vigueur pour les épreuves écrites sont donc les programmes de 2016 pour le collège, les programmes 2019 du tronc commun de Seconde et de Première du lycée (voies générale et technologique), ainsi que les programmes de terminale actuellement en vigueur (voies générale et technologique). Les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de Première (voie générale) doivent également être connus des candidats.**

✓ **Établir une démarche pédagogique structurée**, ce qui requiert d'être en mesure :

- de problématiser clairement la démarche pédagogique dans le prolongement de l'analyse critique. Le propos de l'exploitation adaptée mérite de justifier explicitement le passage de l'information scientifique (compétences universitaires) à ce qui en sera retenu pour la transmission de connaissances (compétences pédagogiques et didactiques). La problématique doit être cohérente avec les programmes et simple dans sa formulation ;

- d'identifier et de hiérarchiser les notions essentielles du thème à travailler. Toutes doivent être définies le plus rigoureusement possible en fonction du niveau choisi ;

- de déterminer des objectifs de connaissance et de compétence : la démarche proposée doit permettre d'expliquer dans quel ordre et selon quelles modalités ces notions seront travaillées. À ce titre, les

candidats doivent s'appuyer sur certains documents du corpus pour monter une séquence entière ou bien une séance en particulier dont les grandes lignes seront exposées, sans trop rentrer dans le détail. Il est surtout important ici de comprendre comment les candidats articulent le corpus, les notions et les objectifs d'apprentissage, plutôt que d'exposer une préparation de cours complète. Les compétences et capacités que les élèves pourront travailler seront, enfin, explicitement présentées.

#### ✓ Réaliser une production graphique commentée

**Comme précisé dans le précédent rapport du jury**, les candidats ont désormais la possibilité d'intégrer la production graphique dans la partie de leur choix (analyse critique ou exploitation adaptée). Dans les deux cas, la **production graphique, de niveau universitaire**, doit permettre d'apprécier les compétences cartographiques et synthétiques des futurs enseignants. Un certain degré de complexité est donc attendu quant aux informations représentées. La réalisation d'une telle production graphique suppose de savoir :

- synthétiser l'information issue des documents de manière graphique, que ce soit sous forme de croquis, schéma, schéma fléché ou organigramme. Le choix du type de production graphique doit être cohérent avec la démonstration. Les productions ne peuvent se réduire à de simples illustrations ; elles doivent faire preuve d'une véritable réflexion ;
- maîtriser la sémiologie graphique et les conventions de présentation des croquis ou schémas : titre, orientation, légende, échelle, toponymes sont obligatoires ;
- rédiger, dans la deuxième partie (exploitation adaptée, et ce même lorsque la production graphique a été intégrée dans la première partie), un bref paragraphe réflexif sur cette production graphique, insistant notamment sur des pistes d'adaptation possible en classe et la réalisation par les élèves.

Les candidats disposaient d'un fond de carte centré sur l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, **mais la mobilisation de ce fond de carte n'était nullement obligatoire**. Ont également été appréciées, les productions graphiques proposées à une autre échelle (notamment l'échelle nationale ou locale), s'appuyant sur le corpus documentaire proposé, bien problématisées et en lien avec le sujet (partie 1) et/ou les objectifs d'enseignement (partie 2).

## 2. Bilan des copies de la session 2019

Le jury a eu à corriger cette année 3 288 copies (hors copies blanches) et a attribué des notes de 0 à 20/20 pour une moyenne de 7,87/20. Les candidats ont pour la plupart tenté d'apporter des éléments de réponse pour les deux parties, ce qui est un effort à souligner ; cependant, la partie pédagogique demeure encore trop souvent superficielle.

Trop de candidats évacuent le fait qu'il existe un sujet avec le corpus documentaire. Par exemple, nombre de copies ont traité du binôme « conflits / ressources », qui était appréhendé dans certains documents mais qui n'était pas le sujet sur lequel ils devaient composer. À l'inverse, des candidats proposent encore une dissertation illustrée avec les documents du corpus et non une analyse critique. Il est rappelé aux candidats que cette épreuve suppose de prendre en compte le sujet et le corpus documentaire. De plus, l'épreuve n'est en aucun cas un exercice d'érudition sur les questions au programme : les connaissances doivent être mises au service d'une réflexion géographique.

### L'analyse critique du dossier

#### **Renforcer l'introduction**

La majorité des candidats respecte les attendus formels de l'introduction (accroche, définitions des termes du sujet et leur discussion, présentation organisée des documents, problématisation, annonce du plan). Néanmoins, au-delà de cette structure, les introductions restent trop souvent fragiles faute d'une maîtrise réelle des termes (notions, concepts, vocabulaire) de la géographie et d'une maîtrise de l'articulation de ces différents éléments introductifs.

Les candidats proposent en effet bien souvent une accroche artificielle, qui a pu être apprise par cœur et qui est sans réelle connexion avec le sujet. Il est rappelé aux candidats que l'accroche doit amener le sujet. Elle peut d'ailleurs être construite à partir d'éléments extraits du corpus documentaire (citation possible d'un document). De plus, l'accroche (et l'ensemble de l'introduction en général) ne doit pas anticiper sur le développement ; elle doit présenter l'actualité du sujet et non amorcer une réponse au sujet.

Si les candidats ont fait dans leur majorité un effort d'apprentissage de connaissances sur les questions au programme, ce travail se fait sans lier suffisamment ces connaissances aux concepts de la géographie. **Les concepts de « Nords » et de « Suds »** ont ainsi été évacués par un trop grand nombre de candidats, alors même qu'ils doivent être enseignés en classe de Seconde (BO de 2010). Un trop grand nombre de candidats a évoqué et défini en introduction les concepts de « mondialisation » et de « développement », sans réelle maîtrise et sans les articuler au sujet posé, simple prétexte à un exposé de connaissances généralistes sur la zone étudiée. Or, il est également attendu des candidats qu'ils maîtrisent *a minima* de tels concepts et notions qui sont enseignés aux élèves dans le secondaire. Le jury ne peut que recommander la lecture attentive des programmes du secondaire, mais également par exemple de manuels universitaires d'introduction à la géographie (niveau Licence). Les meilleures copies sont toujours celles qui s'emparent du sujet et organisent leur réflexion autour des concepts clés (Nords et Suds), préalablement définis et discutés dans l'introduction. Les questions de l'inégal développement des territoires à différentes échelles et de la différenciation des espaces, apparaissent ainsi au cœur d'une réflexion qui confrontait le sujet et le corpus documentaire. À cet égard, la notion de « mal-développement » pouvait être mobilisée (à l'inverse des expressions comme « retard de développement » ou de « sous-développement » qui ont été largement critiquées et sont de moins en moins utilisées en géographie).

**Le pluriel des termes Nords/Suds devait être interrogé.** Dans une majorité de copies, les candidats se satisfont d'une définition succincte de Nord et Sud, sans replacer ces notions, du singulier au pluriel, dans l'histoire et l'épistémologie de la géographie (apparition de la limite Nord/Sud, découpages du monde antérieurs, passage du singulier au pluriel) associant quelques noms de géographes à cette approche plus complexe du monde. Les pays des Nords ont ainsi été fréquemment réduits à des notions dépassées (la « Triade ») ou vague (l'« Occident ») et les Suds parfois été assimilés aux pays émergents. La pluralité des Suds devait être questionnée à propos de la région d'étude, et l'émergence de certains pays (Maroc) évoquée.

**La délimitation du cadre spatial** doit servir la réflexion sur le sujet et non être un paragraphe appris par cœur (sur la délimitation biophysique du sujet par exemple). À cet égard, il était ici intéressant de définir la zone d'étude en soulignant la diversité des situations – économiques, démographiques, sociales, etc. – des espaces concernés, ce qui permettait d'aller contre l'idée que cette région s'apparente uniformément à un Sud.

La présentation linéaire et formelle des documents est encore trop souvent adoptée. Pourtant, l'attendu méthodologique requiert de regrouper les documents par thématiques ou par échelles par exemple, de façon à nourrir le questionnement. C'est pourquoi la présentation des documents doit apparaître avant la problématique, puisque celle-ci est un élément de réflexion sur le sujet, qui sert à construire la problématisation. On ne saurait regrouper par facilité, carte, croquis et schéma, sans identifier ce qui les différencie, ou encore ignorer différents types de textes (article de presse, article scientifique, témoignage).

**La problématique** n'est pas une simple reformulation du sujet sous forme interrogative, ni une série de questions. Précise et explicite, une problématique soulève un paradoxe, qui découle de l'analyse du sujet couplée au corpus documentaire.

De trop nombreuses copies tendent encore à plaquer une problématique et un plan déjà travaillés en amont, sur un sujet proche, opposant ainsi « ressources et conflits », « ressources et développement », « atouts et contraintes » ou bien encore « dynamiques d'ouverture et de fermeture » en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, alors que ce n'était pas le sujet. Les meilleures copies sont celles qui ont su proposer une problématique permettant de mettre en place une réflexion géographique sur les dynamiques (économiques, sociales, territoriales, etc.) à l'œuvre dans la région d'étude, et ce à différentes échelles.

La majorité des copies a proposé une annonce de plan efficace. Il est rappelé que les correcteurs n'attendent pas un type de plan préétabli : toute réflexion cohérente et argumentative est pertinente dès lors qu'elle met en avant le raisonnement géographique. Aussi, les candidats doivent se positionner en géographes, en concevant un plan qui leur permette de différencier les espaces à plusieurs échelles.

### **Consolider les développements, mobiliser plusieurs échelles d'analyse**

Trop souvent la réflexion des candidats se limite à mettre en évidence une dichotomie régionale Nord/Sud importante pour appréhender le sujet, mais non suffisante dans le cadre d'un raisonnement géographique. En découlent des propos généralisant (voire caricaturaux, sur le Sahel notamment) et répétitifs (faute d'avoir su décliner le propos à d'autres échelles). Trop de candidats ont d'ailleurs évacué dans le développement le Sahara, perçu comme un « vide », et n'ont ainsi confronté que l'extrême Nord et l'extrême Sud de la région. À l'inverse, d'autres candidats ont semblé avoir travaillé la question au regard exclusif du programme de Terminale et ont seulement évoqué le Sahara dans tout leur développement, le

confondant avec la région d'étude. Ces deux cas témoignent d'une **non-maîtrise de la différenciation des espaces**, qui était non seulement au cœur de la question au programme mais aussi de tout raisonnement géographique. Les candidats qui ont réussi à traiter **tous les espaces de la région d'étude** (comme l'invitait à la faire le corpus documentaire) en les envisageant à **différentes échelles**, sont ceux qui ont proposé les développements les plus convaincants.

Les correcteurs constatent une difficulté des candidats à hiérarchiser les exemples et les arguments en lien avec le sujet, faute d'une analyse précise de celui-ci. Certaines thématiques ont été survalorisées (comparaison des indicateurs économiques et de développement tels le PIB/hab. ou l'IDH entre les pays du Maghreb et ceux du Sahel, migrations Nord/Sud) et souvent réduites à une énumération. Il est attendu des candidats un véritable effort de synthèse et d'analyse du corpus, afin de mettre les documents au service de la construction d'une argumentation ordonnée et convaincante. Cela suppose d'être capable de sélectionner les informations utiles pour le traitement du sujet.

La majorité des candidats a toutefois répondu aux attendus formels de l'épreuve. On peut par exemple constater une diminution du nombre de candidats n'ayant pas exploité l'ensemble des documents du corpus. Les bonnes copies ont proposé une véritable analyse des documents, en mobilisant des connaissances et du vocabulaire géographiques au service de l'analyse des documents et en contextualisant les documents. **Le jury attendait un recul critique** dans l'analyse des documents, pour les chiffres et les photographies, mais aussi pour les cartes, qui ne sont pas plus « objectives ». Ainsi la capacité de certains candidats à situer Philippe Rekacewicz dans le courant de la géographie radicale, ce que reflètent ses choix sémiologiques a été apprécié et valorisé.

Il est rappelé aux candidats que l'analyse d'un document, et d'une photographie en particulier, n'est pas une simple description ou un simple prélèvement d'informations. **L'analyse doit mobiliser un vocabulaire précis, des ordres de grandeur et des connaissances pour expliciter le document.** Par exemple, les photographies du corpus (document 7) nécessitaient *a minima* de mobiliser la notion de ségrégation socio-spatiale, voire – comme l'ont fait les meilleurs copies – de la discuter au regard de celle de fragmentation spatiale. De même, la question des villes nouvelles égyptiennes pouvait être mobilisée lors de l'analyse du document 7b sur Le Caire. Se contenter de dire qu'on peut observer des espaces de richesse et de pauvreté sur les photographies ne relève pas d'une analyse des documents, telle que les enseignants du secondaire doivent en transmettre la méthodologie à leurs élèves. L'expression de « Chinafrique » de JJ. Boillot et S. Dembinski, ainsi que celle de « la malédiction des ressources naturelles » de R. Pourtier, permettaient de mettre au service de l'analyse du sujet des connaissances attendues sur la question au programme. Enfin, les taux de chômage inférieurs au Niger ou au Burkina en comparaison avec ceux des pays du Maghreb (document 2) auraient pu être discutés au regard de la forte proportion d'emplois très précaires au Sahel.

**Les documents sont donc à analyser et à croiser**, ce que doit refléter le plan adopté. À ce titre, les plans qui présentent un document par sous-partie sont à bannir. La confrontation des documents est réellement cruciale pour cette épreuve : elle doit permettre aux candidats de construire des arguments, et non de faire un état des lieux descriptif de la région d'étude construit à partir du corpus documentaire. L'épreuve n'est donc pas une épreuve de type « note de synthèse ». Ce qui est évalué, c'est la démarche réflexive des candidats face à un corpus documentaire. De plus, la majorité des candidats a tendu à négliger certains documents : le plus souvent, cela témoigne d'une difficulté réelle de la part des candidats face à certains types de documents. C'est principalement le cas pour les tableaux de données et les graphiques. Trop de candidats ne se questionnent pas sur les chiffres présentés dans ce type de documents, et notamment sur leurs critères de comparabilité (données qui ne sont pas toujours disponibles, pas toujours produites aux mêmes dates, pas toujours mesurées selon les mêmes seuils, etc.), afin d'apporter, grâce à leurs connaissances, des nuances sur certains éléments chiffrés.

Les bonnes copies ont su mobiliser à propos les géographes spécialistes de la région d'étude, c'est-à-dire en les associant à un concept pour lequel la réflexion de l'auteur participait de l'argumentation. Il est à nouveau rappelé que l'épreuve n'est pas un exercice d'érudition : la mobilisation des auteurs n'est justifiée que si elle vient renforcer et justifier les propos du candidat. Les longues énumérations d'auteurs n'ont par conséquent pas leur place si elles sont déconnectées du développement (tout comme les longs développements sur l'histoire de la région ou ses milieux, qui devaient absolument être mis en lien entre les concepts de Nord et de Sud).

Enfin, un nombre non négligeable de copies restent ancrées dans des représentations misérabilistes et/ou catastrophistes de la région d'étude. Le manque de connaissances, notamment pour les ordres de grandeur, amène les candidats à avoir une approche afro-pessimiste, voire à des affirmations peu compatibles avec l'éthique de l'enseignant (par exemple : tous les Sahéliens fuiraient la misère et le risque terroriste et se dirigeraient en majorité vers l'Europe). L'enseignement en géographie suppose de ne pas être porteur de jugements de valeur ou de préjugés sur les sociétés et leurs territoires en général, mais de conduire des approches nuancées.

Souvent superficielle, **la conclusion** consiste en un simple rappel du plan. Or, une conclusion doit apporter une réponse au paradoxe soulevé dans la problématique et peut proposer une ouverture (voire une phrase de transition vers la partie « exploitation adaptée »).

### **L'exploitation adaptée**

Le jury note avec satisfaction que les candidats connaissent davantage les attendus formels de cette seconde partie d'épreuve. Néanmoins, cette partie présente encore trop souvent un contenu qui est insuffisamment réflexif et qui n'est pas réellement articulé à l'analyse critique. On déplore bien des déséquilibres dans les copies, entre une première partie développée et une seconde étiquée, imputable à une stratégie d'évitement de cet exercice. Au demeurant, le décalage entre une analyse critique solide et une exploitation adaptée simpliste, voire caricaturale au prétexte qu'elle s'adresse à des élèves de collège ou de lycée est édifiant et regrettable.

### **Des problèmes de fond se posent toujours**

Le niveau choisi par les candidats doit montrer une approche réflexive sur les programmes et être directement connecté au sujet et au corpus documentaire ; ainsi, il n'est pas possible de plaquer tout sujet dans un seul sous-thème travaillé lors de la préparation. Par exemple, tout sujet sur l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée ne peut donner lieu à une étude de cas sur « Le Sahara : ressources et conflits », du programme de Terminale. De la même manière, la proposition de production graphique doit être en lien avec le niveau de classe choisi et l'exploitation adaptée proposée : il est ainsi difficile de saisir le lien entre une exploitation adaptée au niveau 5<sup>ème</sup> sur les inégalités de développement dans le monde et un croquis sur les ressources et les conflits au Sahara.

Même si des efforts ont été réalisés en ce sens, certaines copies ne présentent encore pas de **problématique** de cours et/ou **d'objectifs d'enseignement** en termes de connaissances. **Les notions**

Le jury relève plusieurs difficultés :

- des notions maladroitement ou non définies ;
- des notions inadaptées au niveau de classe retenu (par exemple : proposer « antimonde » ou « mondialisation » en classe de 5<sup>ème</sup>) ;
- des notions incohérentes avec le sous-thème choisi, par une non-maîtrise des programmes scolaires ;
- une confusion persiste entre ce qui relève des concepts et des notions (axes thématiques des programmes : « mondialisation », « peuplement », « développement », etc., mais aussi richesse, pauvreté, inégalités, ressources, conflits, etc.) d'une part, et le vocabulaire d'autre part (stations de pompage, ONG, bidonvilles, paludisme, etc.) ;
- la difficulté à analyser les indicateurs avec de nombreuses confusions entre taux, solde et seuil, ou entre solde naturel, solde démographique et solde migratoire par exemple. Les candidats doivent aussi élargir les indicateurs retenus pour l'exploitation adaptée, en allant au-delà des seuls indicateurs figurant dans le corpus (PIB, solde naturel, solde démographique, etc.).

### **Les thématiques**

Le jury relève une appropriation judicieuse de certains documents du corpus, exploités à un niveau de classe donné (proposition d'exercices de lecture et d'analyse de paysages avec des élèves de 5<sup>ème</sup>, en s'appuyant sur les documents 7a et b par exemple). Cependant, cette partie est trop souvent réduite dans les copies, alors qu'elle est au cœur de la partie 2 de l'épreuve.

### **Les compétences**

Les compétences sont trop souvent seulement énoncées, et non justifiées au sein de l'exploitation adaptée. Les candidats sont invités à proposer des supports précis pour rendre concrètes ces compétences listées et non des compétences abstraites, sans cohérence avec leur proposition didactique (par exemple, la compétence « coopérer » alors qu'aucun travail de groupe n'est proposé).

### **Les productions graphiques et leur justification**

Les productions graphiques dans leur ensemble sont encore trop peu problématisées et articulées de manière explicite au sujet. De plus, les éléments apportés dans ces productions graphiques ne pas suffisamment sélectionnés parmi les connaissances des candidats, organisés et hiérarchisés pour répondre au sujet. Par exemple, une première partie de la légende, entièrement consacrée aux

délimitations bioclimatiques des milieux de la région d'étude, sans aucun lien explicite avec le sujet proposé est peu utile.

Les productions intermédiaires sont une bonne initiative de la part des candidats dès lors qu'elles sont bien articulées à la fois avec le sujet et le corpus documentaire. Il est rappelé aux candidats qu'ils ne sont pas évalués sur la quantité de productions graphiques proposées mais bien sur leur qualité et leur pertinence. Une proposition de croquis réalisé à partir du document 4 (texte) sur les relations villes-campagnes au Niger sous la forme d'un modèle sur les Nord et les Suds a été valorisée. Des propositions de croquis paysagers pouvaient être réalisées à partir du document 7.

Les croquis ont consisté en une simplification des cartes proposées par le corpus documentaire ou en la restitution d'un croquis de synthèse appris dans le cadre de l'étude de cas portant sur « Le Sahara : ressources et conflits » du programme de Terminale. Les productions graphiques centrées sur le Sahara ont trop rarement été justifiées quant à ce choix de délimitation, qui manque de cohérence avec la partie 1 voire avec la partie 2 (sauf quand les candidats ont choisi l'étude de cas portant sur le Sahara en Terminale pour cette partie). Les titres des productions graphiques sont trop rarement en lien avec le sujet : les candidats doivent s'efforcer de remobiliser les termes du sujet dans leur titre de croquis et dans leur légende, qui doit être organisée en différentes parties et problématisée.

De nombreuses productions graphiques présentent enfin de graves problèmes dans la maîtrise de la sémiologie graphique. Certaines s'avèrent trop simplistes, et beaucoup n'utilisent pas correctement les types de figurés (choix des couleurs inadaptées comme le bleu pour représenter le désert, taille de figurés ponctuels disproportionnée pour représenter des sites miniers ou absence de hiérarchie entre eux pour représenter des villes pourtant de taille variée, choix d'une nomenclature non pertinente, voire une absence de toponymes, etc.). Les feutres sont à utiliser avec parcimonie et les aplats réalisés au crayon de couleur doivent être soignés. Les surligneurs sont à proscrire.

Les copies qui ont proposé une justification de la production graphique dans la partie 2 ont été trop rares, malgré les recommandations du précédent rapport. La production graphique pouvait être placée dans l'une ou l'autre des parties de l'épreuve, mais devait être justifiée dans la partie 2. Cela implique une justification de la problématisation et des éléments sélectionnés et représentés en lien avec le sujet. Ce paragraphe doit montrer que les candidats ont construit leur production graphique comme un élément de l'argumentation et de la construction d'une séquence ou séance de cours. Les candidats ayant des difficultés à rédiger ce paragraphe sont le plus souvent ceux qui ont reproduit une production graphique apprise par cœur.

### **3. Proposition de corrigé**

#### **Première partie : l'analyse critique**

##### ***Remarques liminaires et définitions des termes du sujet***

La formulation du sujet invitait les candidats à réfléchir aux notions de Nord et de Sud, non seulement au pluriel mais aussi à différentes échelles (rives nord et sud du bassin méditerranéen, Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, États de la région, régions intra-étatiques, espaces urbains et ruraux).

Cette formulation obligeait à considérer la grande diversité des niveaux de développement et de richesse, qui concerne la région (et non pas à l'envisager comme une entité homogène). Les documents invitaient ainsi à envisager des marqueurs du « Nord » dans cette région classée au « Sud » (tels que l'enclave de Melilla, le quartier d'affaires du Caire, présence de touristes ou de militaires originaires de pays dits du « Nord »...) et donc à évoquer les formes de brouillage de cette limite Nord/Sud. Les documents incitaient les candidats aussi à ne pas considérer uniquement ces notions de Nord et Sud dans leur acception strictement géographique. Des nuances étaient donc attendues dans la définition des termes du sujet en introduction, ainsi qu'au cours du développement de la partie 1.

En introduction, la définition et la discussion des termes du sujet étaient un attendu. Nord(s) et Sud(s), au pluriel, ont une acception géographique mais aussi sociale et économique, ils peuvent s'interpénétrer, notamment depuis la fin de la bipolarisation du monde et dans un contexte de mondialisation, qui tend à accepter les inégalités socio-spatiales à toutes les échelles. Une approche dynamique et fine de ces notions et des niveaux de développement et de richesse qu'elles recouvrent était donc attendue ; les candidats devaient faire appel aux notions et concepts d'émergence, de pays en développement, de PMA, etc. À cet égard, il pouvait être pertinent de rappeler en introduction la définition de quelques indicateurs de développement comme l'IDH.

Pour traiter du sujet, les candidats disposaient d'un corpus composé de 8 documents de nature et de complexité différente, couvrant la région entière et ses environs (documents 1, 5, 6), ciblant quelques États de la région (document 2), un État en particulier (et ses éventuelles relations avec l'extérieur)

(documents 4, 8), ou bien un espace particulier à l'intérieur d'un Etat de la région à l'échelle locale et micro-locale (documents 3, 7) ; il s'agissait de cartes à différentes échelles (documents 1, 3, 6), de textes scientifiques (documents 4, 5), d'un tableau statistique (chiffres issus d'institutions, d'organisations et d'associations nationales ou internationales) (document 2), de photographies (documents 7a et 7b), d'un document iconographique (page de couverture d'un magazine économique (document 8a) et d'un graphique (diagramme « en bâtons ») (document 8b). Les titres donnés aux documents étaient destinés à guider les candidats dans leur interprétation.

Les thèmes abordés concernaient plus ou moins directement : les inégalités de développement et de richesse envisagées à partir de plusieurs indicateurs (PIB/hab., IDH, démographie, urbanisation, empreinte écologique, IDE, etc.) et à différentes échelles (y compris en termes d'inégalités intra-urbaines et d'inégalités entre villes et campagnes) ; les flux Nord-Sud qu'ils soient financiers (dont les remises ou les IDE), touristiques, migratoires ou liés à des trafics plus informels dans la région ; les partenariats économiques avec le Nord mais aussi le Sud (Chine, Inde, Golfe, Brésil, Turquie, etc.), le Maroc étant dans ce contexte présenté comme un leader économique à travers les documents 5 et 8 ; les instabilités géopolitiques de la région liées aux ressources, aux groupes terroristes, etc. (document 6).

### ***Des éléments de problématisation***

Bien qu'encore mobilisée jusqu'à récemment dans les programmes et les manuels scolaires, la délimitation Nord/Sud semble de plus en plus remise en cause depuis la multipolarisation du monde et la diversification des niveaux comme des rythmes de développement, que ce soit entre les régions du monde ou les États mais aussi au sein des États, ce qui rend les catégorisations délicates. La question est donc de savoir si cette catégorisation est ou non pertinente, en particulier pour la zone d'étude.

### ***Suggestion de plans***

**Le plan par échelles** a été adopté par un certain nombre de candidats et pouvait répondre efficacement au sujet posé ; il envisage les relations Nord/Suds et la pertinence de ce découpage de l'échelle mondiale à l'échelle locale.

#### **I. A l'échelle mondiale : l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, un Sud du point de vue du Nord**

- A. Un Sud, instable et en mal de développement (documents 1, 2, 3)
- B. Un Sud perçu comme « menaçant », notamment en termes de flux migratoires (documents 1, 6, 7)
- C. Un Sud doté de ressources à exploiter (documents 1, 3, 5, 6)

#### **II. A l'échelle régionale et nationale : les Nord et les Suds internes à l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée**

- A. L'Afrique du Nord et son Sud saharo-sahélien (documents 1, 2, 6)
- B. La remise en cause du Sahara comme coupure et l'émergence de partenariats Sud-Sud au sein de la zone (documents 1, 5, 6, 8)
- C. Le cas des États divisés entre un Nord et un Sud en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée (documents 4, 6)

#### **III. A l'échelle locale et micro-locale : des « Suds » au Nord et des « Nord » au Sud**

- A. Inégalités nord-sud et interdépendances villes-campagnes (documents 4, 7b)
- B. Inégalités urbaines nord-sud et risques de fragmentation (documents 2, 3, 4, 7b)
- C. La présence des « Nord » au sein de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée : des moteurs du développement ? (documents 1, 3, 6, 7a)

**Le plan thématique** permet à la fois de questionner la définition des notions de Nord et de Sud et d'envisager leurs relations de manière dynamique.

#### **I. Quels « Nord » et quels « Sud » ? Définitions et délimitations par et pour l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée**

- A. L'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, un Sud du point de vue de l'Europe et du monde** (documents 1, 2, 6)

Il existe de fortes inégalités de développement (PIB /hab, IDH, chômage, ISF, (in)stabilité géopolitique...) entre l'Europe, et plus largement les pays riches, et l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée (document 2). À cet égard, la Méditerranée apparaît comme une limite : le bassin méditerranéen et l'Afrique du Nord représentent des destinations avantageuses pour les touristes européens ; parallèlement, les migrations en provenance de l'Afrique semblent nombreuses et attirées par la richesse du Nord européen (document 1). Cela contribue à façonner des représentations européennes qui envisagent les migrants venant de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée comme une « menace » dont il faudrait se « protéger ».

L'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée est en outre convoitée par les puissances du Nord et du Sud (Chine), pour ses ressources énergétiques et minières nombreuses, difficilement exploitables sans un soutien extérieur notamment pour les pays les plus en difficulté. L'instabilité de certaines régions de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée peut également servir indirectement de prétexte géopolitique pour asseoir la présence de puissances extérieures à la région (document 6).

### **B. L'Afrique du nord en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée : un Nord ? (documents 2, 6)**

L'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée n'est pas un espace homogène. Elle présente des niveaux de développement variés tels que l'on pourrait se demander s'il n'existe pas plusieurs Suds au sein de cette zone ou bien s'il n'émerge pas des Nordes à l'intérieur de la région. On peut s'appuyer ici sur l'exemple des pays d'Afrique du Nord qui terminent leur transition démographique, dont les PIB/hab et les IDH tendent à rejoindre ceux des pays dits développés (document 2). Malgré les Printemps arabes, cet ensemble de pays semble plus stable que ceux du Sud de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée (« Etats faibles ») (document 6).

### **C. À l'échelle régionale, locale et micro-locale : des Suds au Nord et des Nordes au Sud (documents 1, 3, 4, 6, 7)**

Il existe des inégalités de développement entre le nord des pays d'Afrique septentrionale et leurs marges sahariennes, mais aussi entre villes et campagnes des pays de la région, comme au Niger (document 4), entre l'Azawad et le sud du Mali, entre les deux Soudans, etc. (document 6), sans compter les poches de pauvreté au sein de métropoles dynamiques comme Le Caire ou Alger (quartiers spontanés, non planifiés, bidonvilles...) (documents 3, 7b).

Les stations touristiques de la rive sud de la Méditerranée accueillant des Européens (document 1), ainsi que les transferts de modèles d'urbanisme européen au sein de métropoles comme Alger (document 3) et la présence de « morceaux d'Europe » dans la région avec les enclaves espagnoles de Ceuta et Melilla ou les Canaries (document 7a), accentuent ce brouillage entre Nordes et Suds. Les Nordes et les Suds sont alors moins strictement géographiques et se matérialisent d'une manière significative dans le paysage à l'échelle locale ou micro-locale.

## **II. Articulation et types de liens entre « Nordes » et « Suds » en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée**

### **A. Entre complémentarité, dépendance et domination des Nordes et des Suds : des liens anciens, moteurs de mobilités (documents 1, 4, 5, 6)**

À l'échelle continentale, ces liens entre Nordes et Suds sont liés aux héritages de la colonisation et aux liens de domination qui perdurent, à l'existence de relations économiques déséquilibrées entre Nordes et Suds, à la dépendance de certains pays de la région à l'aide occidentale (APD), à l'ingérence politique de certains pays du Nord dans la région ou bien encore à la participation de l'Afrique du Nord aux politiques migratoires européennes (documents 1, 5, 6).

À l'échelle régionale, ces relations entre Nordes et Suds se traduisent par des mobilités plutôt saisonnières permettant de compléter les revenus (exemple des groupes nomades, en voie de sédentarisation cependant) (document 6).

A l'échelle locale, ces liens entre Nordes et Suds se marquent par la dépendance et la complémentarité entre agriculteurs et citadins, ainsi que par l'existence de réseaux de solidarité pour compenser ces inégalités parfois temporaires (par exemple, du Niger) (document 4).

### **B. Des partenariats économiques émergents entre Suds : sur le chemin des Nordes ? (documents 5, 8)**

Il est possible de mettre en évidence l'apparition de partenariats économiques dynamiques en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, notamment liés aux présences chinoises, indiennes, turques, brésiliennes, sud-africaines, des pays du Golfe, etc., en particulier dans les domaines des banques, téléphonie, transports/ports, énergies, BTP, etc. Cela n'exclut pas des liens concurrentiels mais les Etats

de la région tendent à jouer de leurs points communs et de leurs proximités historiques, politiques, culturelles, etc., pour accentuer les échanges et peser sur la scène internationale (document 5). A cela, s'ajoute le rôle important des diasporas. Cela se traduit par des recompositions territoriales, y compris hors de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée. A ce titre, on peut mentionner le cas de la politique africaine du Maroc dont les IDE sont en augmentation vers l'Afrique subsaharienne, à tel point que le Maroc apparaît aujourd'hui comme un centre régional en cours de structuration (document 8). La dénomination de « Suds » et de « Nords » n'est donc pas fixe dans le temps, à tel point que l'on peut se demander si on ne peut pas aujourd'hui parler de « Nords » ou du moins de pays émergents pour caractériser certains États ou régions de la zone d'étude.

### **C. Des liens inexistant, brisés ou discrets entre Nords et Suds au sein de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée** (documents 3, 6, 7, 8)

À l'échelle régionale, l'axe nilotique est peu tourné vers sa région ouest. Mis à part le Maroc qui vante un « destin commun » avec Afrique (document 8), il existe peu d'accords des pays du Maghreb avec leurs Suds africains. Plus encore, l'érection d'un mur à la frontière entre le Maroc et le Sahara occidental (mur de dunes militarisé), de même que les murs frontaliers en cours de construction au nord Mali, Mauritanie, Tchad, Niger contribuent à fragmenter la région (document 6). Toutefois, se déploient des relations et des flux nord-sud et sud-nord, souvent informels, plus discrets et relevant de la mondialisation grise, jouent de la porosité des frontières sahariennes (trafics, armes, tabac, drogues...) (document 6).

À l'échelle locale et micro-locale, ces dynamiques de fragmentation entre Nords et Suds s'observent au sein des aires urbaines (Alger, Le Caire) (documents 3, 7b), entre les enclaves extra-européennes et le reste des territoires (voir l'indifférence des joueurs de golf espagnols face aux migrants présent sur le grillage de séparation) (document 7a). Cela se traduit par une sur-militarisation de la frontière et la mise en place de dispositifs de sécurité très dissuasifs à l'instar de ce qui se passe entre Ceuta/Melilla et le Maroc.

## **III. « Nords » et « Suds » : les enjeux du développement et de la réduction des inégalités en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée**

### **A. Entre dépendance au Nord et initiatives locales : les acteurs du développement** (documents 3, 4, 5, 6)

Les acteurs du développement en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée qui entendent réduire les inégalités entre Nords et Suds, sont à la fois des acteurs internationaux (l'APD, les ONG, les forces armées, les organisations internationales telles l'ONU ou l'OTAN, l'UE) (document 6), mais aussi des acteurs locaux de maintien de la paix et de la sécurité, des États, des collectivités locales et des habitants (documents 3, 4, 5).

### **B. Les enjeux environnementaux en l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, une question du Nord ?** (documents 2, 7, 8)

Les États de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée présentent des empreintes écologiques plus faibles que les grands pays industrialisés du Nord (document 2) mais ont à faire face à d'importants défis, tels que l'aridification et la désertification au Sahel, la montée du niveau des eaux sur les côtes atlantiques et la raréfaction de l'eau ailleurs, la question de la durabilité du tourisme (terrains de golf, document 7a), de la gestion des déchets (document 7b), etc. Pour autant, à en croire la couverture de *Challenge*, les questions environnementales ne semblent pas être pour l'heure aux centres des préoccupations des acteurs de la région (document 8a), ce qui pose la question de la durabilité du développement qui caractérise la région.

### **C. Du développement au développement durable de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée : des défis encore à relever notamment au sud du Sahara** (tous les documents)

Outre les enjeux environnementaux, les défis à relever par les territoires de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée pour ne plus être des territoires du Sud économiques, marqués par de fortes inégalités, sont nombreux et interdépendants : on peut citer en premier lieu l'insécurité et le terrorisme (document 6), l'instabilité politique et la corruption, les conflits qui perdurent et génèrent des flux migratoires forcés (document 1), freinant le développement ou une réelle émergence. La sécurité alimentaire (document 4), l'accès aux soins et à l'éducation pour être assurés supposent des politiques ciblées, notamment en lien avec les enjeux démographiques (document 2). Par ailleurs, l'urbanisation (documents 3, 7b), liée en partie à l'exode rural (document 4), nécessite un accompagnement, notamment par les pouvoirs publics et les aménageurs, afin de limiter le creusement des inégalités locales et la fragmentation. Par effet d'entraînement, les pays voisins des pays émergents de la région pourraient ainsi bénéficier de dynamiques, notamment économiques (documents 5, 8), favorables pour se développer (diversification économique, industrialisation, intégration à la mondialisation...).

## Seconde partie : l'exploitation adaptée

### Choix du niveau d'enseignement

Le corrigé retient la classe de 5<sup>ème</sup> (BO de 2015), dans le thème 1 du programme - sous-thème 2 « Répartition de la richesse et de la pauvreté dans le monde » (environ 10-12 heures pour le thème, 5-6 heures pour le sous-thème).

Il était toutefois possible de choisir le sous-thème 1 du Thème 1 : « La croissance démographique et ses effets » en le justifiant et en le reliant à la problématique du développement. Les candidats n'ayant pas l'obligation de recourir à l'annexe proposée, qui est un document d'appui, il était également possible de proposer une exploitation adaptée dans un autre niveau, par exemple dans le cadre du programme de Seconde, notamment au sein du thème introductif « Du développement au développement durable », à condition de bien maîtriser les différents indicateurs de développement et d'avoir un regard critique sur ceux-ci.

### Problématique

Pour rappel, la problématique se doit d'être accessible aux élèves et consiste en un axe de réflexion pour l'ensemble de la séquence ou de l'étude de cas. De ce fait, les candidats sont invités à reprendre les termes du sous-thème étudié avec les élèves pour formuler un enjeu géographique, social, environnemental, économique.

Pour une proposition d'exploitation adaptée centrée sur la notion d'inégalités (qu'il est possible d'enseigner en lien avec le programme d'EMC au niveau de la classe de 5<sup>ème</sup>), il était ainsi possible de poser comme objectif d'enseignement : **dans quelle mesure la répartition spatiale des richesses et de la pauvreté traduit-elle des inégalités dans le monde ?**

Pour une proposition d'exploitation adaptée centrée sur le concept de développement, la problématique devait lier **la répartition spatiale des richesses et de la pauvreté et l'inégal développement dans le monde.**

La problématique pouvait s'appliquer à une étude de cas était tout à fait envisageable (en lien avec l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée), à condition qu'elle soit reprise dans l'exploitation adaptée.

### Notions

En lien avec l'une ou l'autre de ces problématiques les éléments à définir par les candidats pouvaient être :

- **Notions** : développement, mal-développement, inégalités, richesse, pauvreté, pays développé, pays émergent, pays les moins avancés (PMA)
- **Vocabulaire** : analphabétisme, ONG, bidonville
- **Indicateurs** : PIB, PIB/hab., IDH, indice de Gini (si l'exploitation adaptée est proposée en classe de Seconde)

### Thématiques

Après avoir étudié les liens existant entre croissance démographique et développement dans le monde, les élèves doivent saisir l'inégale répartition de la richesse et de la pauvreté dans le monde. Grâce à la comparaison de planisphères thématiques notamment (PIB/hab, IDH...), les élèves identifient plusieurs catégories de pays, plus ou moins développés. Ils peuvent alors discuter la notion de limite « Nord/Sud ». L'observation et l'analyse de photographies de poches de pauvreté (bidonville, campement de sans-abris...), présentes dans des métropoles de pays peu développés, tout comme dans des métropoles de pays développés, permettent de faire comprendre aux élèves que ces inégalités existent à toutes les échelles, y compris dans les pays dits du « Nord ». Les dynamiques de ces inégalités (plus ou moins fortes dans le temps et l'espace) sont observées, notamment à partir de l'évolution de données statistiques (classement des pays en fonction d'indicateurs de développement). Une étude de cas croisant des documents de diverse nature, portant sur un pays émergent (Union indienne, Chine, Afrique du Sud...) ou une région du monde, permet – selon une méthode inductive – d'approfondir la thématique à partir d'un cas particulier, pour ensuite monter en généralité et être capable de mettre en perspective les notions et concepts acquis.

**Une étude de cas sur l’Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée** peut être proposée aux élèves, afin qu’ils saisissent la diversité des niveaux de développement au sein de cette région, et ne la considèrent pas comme un territoire homogène. Il s’agit alors de :

- différencier l’Afrique du Nord des pays saharo-sahéliens (PIB, IDH, transition démographique, taux d’urbanisation...);
- montrer que, même si le Nord « occidental » est présent sous des formes multiples en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, la région n’est cependant pas uniquement dépendante des relations avec l’Europe et le Nord (partenariats Sud-Sud) ;
- montrer que le Sahara n’est pas une limite infranchissable et que de nombreux flux entre Nord et Sud de la région, existent et structurent les territoires depuis longtemps (flux de marchandises et d’hommes, qui peuvent être matériels ou immatériels, formels ou informels et qui brouillent les limites entre Nord et Suds).
- montrer que les inégalités peuvent aussi être fortes à l’intérieur d’un même Etat et à l’échelle locale (question du développement et de ses dynamiques inachevées).

### **Compétences et capacités**

Les compétences et capacités mobilisés dans ce cadre :

- **Comprendre un document :**
  - o Comprendre le sens général d’un document (tel que les planisphères thématiques en lien avec les inégalités de développement) ;
  - o Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ;
  - o Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d’un document.
- **Pratiquer différents langages en histoire et en géographie :**
  - o Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter, et écrire pour communiquer et échanger ;
  - o Réaliser ou compléter des productions graphiques (y compris des croquis paysagers en 5<sup>ème</sup>) ;
  - o S’appropriier et utiliser un lexique géographique approprié ;
  - o Maîtriser des connaissances et les transférer dans un contexte précis (par exemple : mise en perspective à la suite d’une étude de cas).

En fonction de l’exploitation adaptée, d’autres compétences pouvaient être mises en avant (par exemple : « coopérer et mutualiser » ou « s’informer dans le monde numérique »).

De même, des compétences transversales pouvaient être mises en avant, parmi celles identifiées par les programmes, ainsi que des compétences liées à l’Enseignement moral et civique (EMC), à l’histoire des Arts ou à l’Education aux médias et à l’information.

### **Les productions graphiques**

Comme évoqué précédemment, les candidats peuvent désormais choisir de placer leur production graphique dans la partie 1 (« analyse critique ») ou dans la partie 2 (« exploitation adaptée »).

#### **Proposition de production graphique pour la partie « analyse critique »**

**Titre possible :** L’Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée entre Nord et Suds : inégalités de développement et d’intégration à la mondialisation

**Légende :**

**I. Des inégalités de développement entre le Nord et le Sud de l’Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée**

- IDH (figuré surfacique) (< et > à 0,5 environ)

- Pays émergents (figuré surfacique : liseré vert au niveau des frontières du Maroc par exemple)
- Métropoles dynamiques d'Afrique du Nord (figuré ponctuel)
- Foyers de conflits au sud de la région (figuré surfacique, pointillés)

## II. Des liens entre Nord et Suds à différentes échelles, facteurs de développement ?

### 1. Connexions internes à l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée (figurés linéaires, flèches)

- Flux de marchandises, réseaux anciens
- Flux saisonniers ou durables de travailleurs migrants

### 2. Connexions avec l'extérieur de la région

- IDE et partenariats commerciaux Sud-Sud (Chine, Union indienne...) (figurés linéaires, flèches)
- Lieux d'investissements occidentaux et d'exploitation des ressources (dont Areva, Total...) (figuré ponctuel)
- Flux de travailleurs migrants et diasporas (figurés linéaires, flèches)

## III. Les défis à venir pour un développement durable de l'ensemble de la région au-delà des inégalités Nord-Sud

### 1. Défis politiques, sécuritaires et de gouvernance (figurés ponctuels et linéaires)

- Pays ayant connu un Printemps arabe
- Flux de migrants forcés (depuis les zones de conflits : distinguer les zones d'action de groupes terroristes islamistes comme AQMI ou Boko Haram, des autres types de conflits)
- Présences armées de pays dits du « Nord »
- Flux informels d'armes, de drogues (mondialisation grise)
- Accords de participation aux politiques migratoires européennes (Maroc, Tunisie, Égypte...)

### 2. Défis économiques et sociaux

- Villes présentant une forte croissance urbaine (en partie liée à l'exode rural) (figuré ponctuel associé à des flèches)

### 3. Défis écologiques

- Projet inter-étatique de la Grande Muraille Verte (GMV) visant à freiner la désertification à l'œuvre (figuré linéaire)
- Accueil de la COP 22 par Marrakech (2016) (figuré ponctuel)

## Proposition d'adaptation de production graphique de la partie « analyse critique » pour la partie « exploitation adaptée »

**Titre possible :** Une répartition inégale des richesses et de la pauvreté en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée

### Légende :

La légende du croquis réalisé en classe avec les élèves est toujours organisée en deux parties minimum, quel que soit le niveau d'enseignement sélectionné par les candidats. Elle doit être plus complexe si le candidat propose une exploitation adaptée au niveau lycée (deux voire trois parties, possibilité de sous-parties, 8 ou 9 figurés) qu'au collège (pas de sous-parties dans la légende, un nombre de figurés plus restreint). Les candidats doivent pouvoir justifier dans un paragraphe réflexif les choix qu'ils feront pour passer de leur production graphique de niveau universitaire à la production réalisée en classe avec les élèves. Par exemple, les candidats doivent pouvoir expliquer qu'ils feront le choix, pour les élèves, de ne faire apparaître qu'un seul indicateur de développement afin de montrer les différents niveaux de richesse à l'échelle des États, tout en facilitant la réalisation de la production graphique et sa lecture.

## I. Des niveaux de développement différents dans une région marquée par le mal-développement

### 1/ Des niveaux de développement très contrastés...

- des indicateurs sur les niveaux de développement (figuré surfacique)

### 2/ ... qui se traduisent par un mal-développement

- des indicateurs sur les conséquences de ce mal-développement (au choix : taux de chômage / taux de malnutrition / difficile accès aux soins) (figurés surfaciques)

## **II. Une répartition inégale de la richesse dans un espace marqué par les inégalités**

### *1/ Les espaces qui concentrent les richesses*

- les grandes métropoles (les candidats doivent pouvoir expliquer que cette notion a déjà été vue par les élèves en 6<sup>e</sup> et peut donc être réinvestie) (figuré ponctuel)

- le Maroc : pays émergent (figuré ponctuel ou liseré au niveau des frontières étatiques)

- les espaces touristiques à fort potentiel (figuré surfacique)

- les ports importants (figuré ponctuel)

### *2/ De forts potentiels de développement*

- les ressources (hydrocarbures notamment) (figuré ponctuel)

- les investissements chinois dans la région (figuré linéaire, flèches)

- les flux commerciaux transnationaux (figuré linéaire, flèches)

## **III. Un espace régional encore très marqué par la pauvreté**

### *1/ Des espaces qui concentrent la pauvreté*

- les villes qui abritent de grands bidonvilles et un habitat populaire majoritaire (figuré ponctuel)

- les espaces affaiblis par des conflits / par la criminalité organisée transnationale et pouvant accueillir un très grand nombre de réfugiés et de migrants économiques (pas seulement aux frontières de l'Europe mais aussi par exemple les camps de réfugiés au Tchad, liés à la guerre du Darfour) (figuré surfacique, hachures)

### *2/ Les actions pour parvenir à lutter contre la pauvreté*

- zone d'action du PNUD (figuré surfacique pour l'ensemble de la zone)

- de grands projets de développement menés par les États (exemple de la GMV) (figuré linéaire)

- un ou plusieurs exemple(s) de coopération interrégionale (par exemple : coopération militaire dans le cadre de la lutte contre le terrorisme, organisations régionales, etc.) (figuré surfacique ou ponctuel)

## **Justification de la production graphique**

L'échelle choisie permet surtout de représenter les inégalités de développement à l'échelle de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée. Les inégalités à l'échelle locale et micro-locale ne pourront figurer sur ce croquis. Ce croquis de synthèse peut être divisé en 3 étapes pour des élèves de 5<sup>ème</sup>.

On fait d'abord observer aux élèves, à partir de cartes thématiques représentant plusieurs indicateurs de développement, les différences de niveaux de développement existant entre Afrique du Nord et région saharo-sahélienne (aplats de couleurs, dégradés de couleur...). Cela remet en cause certaines représentations véhiculées sur le continent africain. On identifie les régions, pays et métropoles émergentes, concentrés au Nord de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée (cercles proportionnels ou hachures) et les zones de conflits durables, plutôt situées au sud-est de la région (Corne de l'Afrique) (hachures).

Lors d'une seconde étape, on nuance l'idée que le Sahara serait une coupure ou une barrière entre ces deux sous-régions en observant et en représentant différents types de flux (flèches), non seulement internes à la région mais également, en provenance ou en direction de l'extérieur de la région, afin de mettre en évidence la mondialisation de l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée. Cela permet aux élèves de comprendre que la région n'est pas isolée et que ces connexions sont à l'origine de mobilités, d'échanges, voire de développement par effet d'entraînement. La présence des acteurs des « Nords » au niveau des sites d'exploitation du gaz, pétrole ou minerais de la région (figuré ponctuel), démontre que la région possède des ressources (naturelles) pour se développer mais qu'elle n'a pas toujours les moyens politiques ou économiques pour le faire (rôle de la colonisation, ingérence, faiblesse de certains Etats, question des infrastructures et du personnel...).

Enfin, une dernière partie synthétisant les différents types de défis auxquels doit faire face l'ensemble de la région peut être élaborée. Quelques défis politiques (instabilité, sécurité, terrorisme), sociaux (croissance démographique, exode rural, étalement des villes), économiques et environnementaux, sont alors représentés (figurés ponctuels et linéaires essentiellement pour éviter la surcharge du croquis et en faciliter la lisibilité).

Ces croquis intermédiaires réalisés par les élèves permettent une meilleure préparation aux exercices du DNB portant sur la maîtrise du langage graphique (apprentissage des codes et du langage cartographique).

# TROISIEME PARTIE - LES EPREUVES D'ADMISSION

---

## Epreuve 1. « Mise en situation professionnelle »

---

L'épreuve de Mise en Situation Professionnelle (MSP) vise à juger du niveau scientifique des candidats sur les questions au programme du concours, tout en évaluant la capacité des candidats à adopter une posture de futurs enseignants, tant sur le fond que sur la forme. C'est ce qui en fait une épreuve professionnelle.

### **La forme de l'exposé**

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

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

### **L'aspect pratique de l'exposé**

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

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

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

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

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

Aucun sujet n'est piège ou infaisable, et il faut persévérer à chaque étape sans se laisser déstabiliser par des éléments extérieurs (conditions météorologiques, de fatigue, autres candidats, autres sujets entendus, etc.). Lors de la session 2019, les jurys de MSP histoire et géographie ont mis en place un système de « tirage en ligne », qui consiste à faire passer deux candidats sur un même sujet dans une même commission. Cela garantit un traitement encore plus équitable des candidats, en permettant au jury de pondérer – si besoin – l'évaluation des candidats en fonction du sujet traité.

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

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

**L'esprit de l'épreuve** de MSP suppose, en géographie comme en histoire, une maîtrise des savoirs disciplinaires afin d'en proposer des adaptations pour la classe et d'élaborer les bases intellectuelles d'un enseignement. Le candidat doit établir un raisonnement pédagogique argumenté, étayé par des connaissances solides et illustré d'exercices pertinents.

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

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

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

**Le choix et l'utilisation pertinents des documents** sont ainsi des critères fondamentaux d'évaluation des prestations, révélateurs de la capacité des futurs enseignants à bâtir et à transmettre des savoirs et des savoir-faire disciplinaires. Pour ce faire, les candidats ne doivent négliger ni la visite préalable de la bibliothèque d'histoire ou de géographie la veille de leur épreuve, ni le passage en bibliothèque lors de leur épreuve. Pour la MSP Géographie, ils peuvent également s'appuyer – depuis cette année – sur la banque d'images, mise à leur disposition sur les ordinateurs des salles de préparation, ainsi que sur les sites de l'INSEE et d'Edugéo (voir rapport 2018 à ce propos). Malgré la richesse des documents et des outils numériques proposés, et la mise à la disposition des candidats de la liste des ouvrages disponibles sur le site du lycée Oehmichen dès l'admissibilité, le jury ne peut en effet que déplorer le fait que les candidats se contentent le plus souvent d'appuyer leurs propos uniquement sur les manuels des questions au programme. Le jury conseille fortement aux candidats d'élargir la gamme des documents et outils mobilisés de façon à nourrir leur exposé, notamment en s'appuyant sur des exemples précis et variés. Une fois les documents sélectionnés avec soin, ceux-ci doivent, en outre, être mobilisés à bon escient au cours de l'exposé, non comme de simples illustrations, mais comme des jalons de l'argumentation.

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

**A noter**, pour la session 2020, **les candidats pourront** pour la partie pédagogique de la MSP **s'appuyer sur les programmes en vigueur** :

- pour le collège **les programmes de 2016**.

- pour le lycée **des programmes de l'enseignement d'histoire-géographie de la classe de seconde générale et technologique, les programmes de la classe de première de la voie générale et de la classe de première de la voie technologique et les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de Première (voie générale)**, publiés au Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, ainsi que les programmes de terminale actuellement en vigueur (voies générale et technologique). **Cela permettra aux candidats d'avoir à leur disposition un choix de thématiques plus vaste pour leur adaptation pédagogique. Evidemment, les exigences – notamment disciplinaires – pour cette partie de l'épreuve restent inchangées : les candidats**

**devront toujours proposer des pistes de réflexion didactiques en vue de la transmission de** savoirs en histoire ou en géographie.

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

## ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE – HISTOIRE

---

Les résultats ont été constants cette année à l'épreuve de MSP histoire, puisque la moyenne des 568 prestations orales a été de 9,33/20, avec une médiane de 9/20. Cette bonne moyenne d'ensemble, avec environ 52% des prestations orales ayant obtenu une note égale ou supérieure à 9/20 ne doit pas faire perdre de vue des résultats plus contrastés dans le détail : presque un quart des prestations orales ont obtenu une note égale ou inférieure à 5/20, et 22% une note égale ou supérieure à 13/20. Les remarques qui suivent ont donc pour fonction d'explicitier les résultats les moins satisfaisants, comme de donner des conseils de méthode pour se préparer au mieux durant toute l'année du concours.

### I. Attendus méthodologiques MSP Histoire

#### 1- Définir et délimiter le sujet

Une des premières difficultés est bien souvent de réussir à définir correctement son sujet : le jury insiste sur la nécessité de préparer cette difficulté en amont pendant l'année, comme de bien saisir le caractère crucial du premier quart d'heure de réflexion et passage en bibliothèque. Les termes qui posent problème aux candidats relèvent un peu moins du lexique historique que des **concepts fondamentaux** et « simples » à première vue. La Polysynodie ou les Alcmonides n'ont pas effrayé outre mesure les candidats bien préparés, même s'ils nécessitent quand même une certaine considération phonétique et orthographique. En revanche, des termes moins techniques n'ont pas été définis correctement dans de nombreux travaux. Les mots de l'histoire politique – l'État, le pouvoir, le territoire, la nation, le libéralisme, la laïcité, la fiscalité, le Parlement, des verbes comme dominer, se révolter, affronter, construire –, de l'histoire sociale – les classes, les « élites », les corps sociaux, les contestations ou encore la jeunesse –, ou de l'histoire économique – les activités de production, les finances, la terre... – peuvent donner lieu à des confusions, des traitements partiels ou des glissements sémantiques dangereux qui conduisent au hors-sujet total ou partiel. Que veut dire par exemple gouverner plutôt qu'administrer, deux termes présents dans la lettre de cadrage de la question d'histoire moderne ? Qu'est-ce qu'un jeune aux États-Unis et en Europe dans les années 1960 ?

Le jury rappelle que les candidats doivent se constituer tout au long de leur licence et de leur année de préparation un bagage minimal de concepts et vocabulaire à l'aide des encyclopédies et dictionnaires de référence, bagage concrétisé par l'élaboration d'un **répertoire personnel**, qui liste pour chacun des concepts les sens principaux en fonction des contextes, les références historiographiques et les exemples canoniques. L'entretien reviendra ainsi sur des questions de définition, afin de les préciser ou de les corriger. Le jour du concours, des dictionnaires généraux sont disponibles en salle de préparation dès la première minute de l'épreuve, et doivent impérativement être consultés, même pour rapide vérification. Dans la bibliothèque se trouvent les principaux dictionnaires et encyclopédies de référence : les candidats doivent les consulter, peuvent prendre des notes et au besoin les emprunter. Le *Dictionnaire de l'Antiquité* (J. Leclant) a été très largement sorti, ce qui est un bon réflexe, alors que le *Dictionnaire d'Ancien Régime* ou les usuels en histoire contemporaine (*Dictionnaire de la radio et de la télévision*, pourtant essentiel pour des sujets d'histoire des médias par exemple, encyclopédies pour les biographies...) ont été beaucoup moins consultés : les réflexes bibliographiques doivent être les mêmes, même quand les sujets apparaissent « mieux connus ».

Tous les mots du sujet doivent être définis au cours de l'introduction d'abord, puis remobilisés au cours du développement, pour éviter les sorties de route ou les oublis en cours d'exposé : le pouvoir n'est

pas synonyme d'autorité (dans le sujet « Famille et pouvoir », il fallait parler en priorité du pouvoir politique, pas de l'autorité intrafamiliale), contester et se révolter sont deux actions distinctes, etc. Le genre et le nombre doivent être pris en considération : un sujet sur les « intellectuelles », pourtant correctement défini au départ, a par la suite été traité au masculin, amenant ainsi un hors-sujet particulièrement problématique.

## 2. La construction d'une problématique et d'un plan adapté

**L'analyse des termes du sujet**, des rapports qu'ils entretiennent entre eux (inclusion, opposition, paradoxe...) et avec **le cadre spatio-temporel proposé**, doit amener à une réflexion principale, exprimée sous la forme d'une question : **la problématique**. Celle-ci doit découler du sujet posé, sans être une interrogation creuse, partielle ou « toute faite ». Sa formulation, au style direct ou indirect, avec une juste maîtrise du point d'interrogation comme des règles d'inversion du sujet et du verbe, doit être précise, claire, sans abus des « chevilles » du type « En quoi ? » qui ne servent bien souvent qu'à introduire un plan copié sur un chapitre et un article. Les candidats ne doivent jamais perdre de vue les questions simples et fondamentales appelées par le sujet (Qui ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?), et ne pas réduire ou répéter stérilement le sujet posé. Le jury tient à rappeler que dans le sujet, l'usage des verbes à l'infinitif, du singulier ou du pluriel, ainsi que des prépositions et conjonctions de coordination n'est pas anodin. Les termes du sujet ne doivent pas simplement être définis pour être rangés sagement dans l'introduction de façon juxtaposée, comme des chaussettes dans un tiroir, mais doivent être mis en tension, articulés, opposés, nuancés et contextualisés tout au long du développement. **Les sujets « classiques »** en histoire, telles que les biographies, les « sujets-tableaux » (l'année 1968), les sujets spatiaux (Berlin Ouest, la famille dans l'Égypte lagide etc...), doivent être abordés tout au long de l'année de préparation, aussi bien que des sujets mettant en relation deux ou même trois termes fondamentaux (dans ce dernier cas, rares sont les exposés n'oubliant pas l'un des trois). Le plan choisi (thématique, chronologique, chrono-thématique) doit 1/ répondre au sujet et à la problématique – les termes du sujet doivent donc être mobilisés dans les titres de parties ou de sous-parties 2/ être équilibré 3/ être constamment contextualisé, avec des **dates** précises, pas simplement « dans les années 1960-70 » (ce qui est loin d'être la même chose), voire un vague « au XVII<sup>e</sup> siècle ». Un contexte spatial précis est lui aussi essentiel.

## 3. Réfléchir en historien

**Une maîtrise suffisante des repères chronologiques et spatiaux, indispensables à la démarche de l'historien** est attendue. Être capable de se situer dans l'espace et dans le temps est une compétence que les enseignants doivent impérativement avoir acquise afin de pouvoir l'enseigner.

Pendant l'année de préparation, il est nécessaire de mémoriser, pour chaque question, des **cartes historiques** des espaces concernés et d'établir des **frises chronologiques**. Il faut réussir à définir précisément les lieux et les dates au cours de l'exposé et de l'entretien. Les bornes chronologiques contenues dans l'énoncé du sujet doivent être définies et interrogées : la mention « dans les limites du programme » n'est pas une incantation rituelle, mais une demande explicite de considérer les évolutions et la chronologie sur l'ensemble de la période proposée, avec une recherche des tournants majeurs pour un phénomène donné. Si les démarches thématiques, par échelles, acteurs, espaces, peuvent être extrêmement fécondes en histoire, elles doivent impérativement être accompagnées d'une réflexion chronologique, qui doit être montrée par l'usage quasiment illimité de **dates** précises.

Ces conseils peuvent sembler évidents et leur rappel fastidieux, mais cette année, comme les précédentes, le jury a parfois été étonné du flou temporel dans lequel évoluaient certains travaux ou de la difficulté à dater précisément certains événements figurant pourtant dans les programmes (la loi sur l'IVG par exemple). Un candidat tombé sur une biographie n'a ainsi pas pu, ni pendant l'exposé, ni pendant l'entretien, donner les dates de naissance et de mort du personnage qu'il avait étudié pendant quatre heures ; une candidate n'a pas réussi à placer correctement sur une frise chronologique les présidents de la V<sup>e</sup> République, alors qu'elle même avait indiqué vouloir donner l'exercice en classe et que les dates figuraient sur son diaporama. L'histoire est une enquête qui ne peut se priver du facteur temps. Dans ce cadre, il faut prendre conscience que **l'usage du futur, symptomatique d'une vision médiatique de l'histoire**, avec un faux suspense, **implique une approche téléologique et rétroactive du passé**. Il est donc logiquement à bannir.

## 4. Comprendre et utiliser une source

**Enseigner l'histoire suppose de bien comprendre l'un des fondamentaux de la recherche en histoire : le travail sur les sources.** Une source est une trace laissée par l'activité humaine, qu'il s'agisse d'un texte, d'un discours enregistré, d'une photographie ou d'un tesson. L'un des apports de l'historiographie du XX<sup>e</sup> siècle a été de montrer que ces sources ne sont pas directement données dans leur état originel à l'historien, mais qu'elles font l'objet de multiples transformations et constructions. Tout document écrit ou produit avec un contenu historique n'est pas une source : il faut distinguer les sources des documents scientifiques élaborés par les historiens contemporains, des productions à visée universitaire ou scolaire ou encore les productions artistiques mettant en scène un épisode historique. Une source n'est pas « tout document dont le professeur se sert pour faire un cours », mais constitue, après un travail critique essentiel, l'un des matériaux de la construction historique.

Si cette année, davantage d'exposés ont tenté de distinguer les sources du reste de la documentation, l'usage des documents-sources est resté timide, souvent maladroit, et très cantonné à la partie pédagogique (cf du bon usage des documents).

## II. Utilisation des ressources

### 1. Du bon usage de la bibliothèque

La publication du contenu de la bibliothèque pour la deuxième année consécutive (fin mai sur le site du lycée Oehmichen) a pour but d'inciter à la consultation bien en amont des oraux des ouvrages proposés à Châlons, dont la liste est ensuite affichée physiquement à l'entrée des bâtiments du lycée dès la veille des premiers passages. Environ 350 ouvrages et 323 articles (en format papier), soit plus de 680 références au total étaient mises à disposition des candidats (pour 600 références l'an dernier). Le jury a augmenté la proportion d'articles sur le total et diminué le nombre d'ouvrages, en sélectionnant et ôtant les références vieilles, en double ou moins utiles, pour tenir compte des contraintes matérielles de temps de préparation et de visibilité des ouvrages dans la bibliothèque. Les candidats ont davantage tiré parti des ressources de la bibliothèque, au moins sur le plan quantitatif, puisque le nombre d'ouvrages jamais empruntés est passé d'un quart l'an dernier à 14% seulement. Les articles jamais sortis ne représentent plus que 7% du total. Ces chiffres encourageants témoignent d'une meilleure utilisation des ressources, sans doute facilitée par la consultation large de la liste publiée et par la nouvelle organisation du tirage en ligne, qui rend pratiquement impossible les cas de « chevauchement » en besoin d'ouvrage. Une corrélation est à souligner : la question qui a fait l'objet de la consultation la plus large et la plus diversifiée, à savoir la question d'histoire contemporaine, est aussi celle pour laquelle les résultats ont été les plus satisfaisants (cf attendus scientifiques). En revanche, c'est en histoire moderne, où la consultation a été moindre (16% des articles et 20% des ouvrages jamais empruntés), que le jury a constaté les résultats les plus décevants.

Si ces progrès quantitatifs, importants, sont à souligner, l'usage de la bibliographie est toujours susceptible d'être amélioré au plan qualitatif. Les usuels doivent être utilisés systématiquement, même pour des sujets « attendus » ou « connus » : pour une biographie, commencer par consulter une notice dans une encyclopédie peut permettre d'éviter des oublis et/ou erreurs factuelles importantes. Le sommaire des ouvrages collectifs doit être plus soigneusement étudié, car certains chapitres ou articles facilitent grandement le traitement de certains sujets. Les sources éditées ou les ouvrages spécialisés doivent être plus constamment utilisés : il était dommage par exemple de n'avoir jamais sorti le *De Agri Cultura* de Caton, utile à la fois pour les sujets sur Caton, sur la maisonnée romaine, sur la terre etc. Inversement, le choix apparemment judicieux de certaines entrées bibliographiques ne fut pas toujours profitable : les ouvrages « attendus » ont parfois été sortis de la bibliothèque par des candidats qui ne les ont en réalité pas utilisés et ont montré, lors de l'échange, leur incapacité à en résumer, ne serait-ce qu'à grands traits, l'idée principale. La bibliographie utilisée doit être manuscrite (elle constitue une trace écrite de chaque passage) et donnée au jury à l'entrée de l'épreuve, sans faire l'objet de commentaires oraux.

Enfin, le jury note comme chaque année, une abondante utilisation des manuels sur les questions au programme, qui doit être plus réfléchie : les candidats ont eu tendance à se réfugier dans le manuel manipulé pendant l'année, ce qui a pu être parfois préjudiciable. Les différents manuels parus ayant

chacun leurs spécificités et leurs angles-morts, il apparaît nécessaire de connaître, même sommairement, le contenu de chacun d'eux et il est souvent judicieux de se limiter à deux titres de manuel, afin de pouvoir emprunter des références plus adéquates et donner ainsi plus de « chair » et d'exemples variés aux exposés. Il faut que les candidats optent pour une **vision ambitieuse** de l'utilisation de la bibliothèque, des instruments de travail aux articles, en passant par les ouvrages plus ou moins spécialisés pour dépasser une première vision parfois trop simpliste, ou anecdotique.

## 2. Du bon usage des documents

Le choix et l'analyse de documents sont un passage crucial de l'exposé scientifique. L'analyse de documents est un point important à aborder dans la préparation du concours, notamment lors de travaux dirigés dédiés. Il faut choisir et commenter précisément au moins 1 document par partie de l'exposé scientifique (soit 3 sur l'exposé total et de diverse nature).

Les documents étaient cette année disponibles sur les ordinateurs fournis aux candidats, et également consultables sous format papier à la bibliothèque : cette base documentaire, d'environ 500 documents textuels, iconographiques ou audiovisuels, n'est pas une banque de données anonyme, mais un catalogue *ad hoc* élaboré par le jury en même temps que les sujets et en relation étroite avec ceux-ci : aucun sujet n'est accepté s'il n'y a pas d'ouvrage ni de document nécessaire pour le traiter dans la bibliothèque. Il faut donc prendre un temps de consultation suffisant de ces documents nombreux, en commençant par une recherche systématique sur le catalogue numérique, mais aussi en feuilletant le catalogue papier. Les réflexions du type « il n'y avait pas de document pertinent pour le sujet » doivent donc impérativement être évitées, à moins de vouloir provoquer volontairement les évaluateurs... Les légendes des documents (à ne pas confondre avec les titres de fichier : « 162 NUMISM Tétradrachme Ptolémée 2 » n'est pas la légende d'une monnaie lagide !) figurent en intégralité sur le catalogue des documents, comme il était rappelé en début d'épreuve : il fallait utiliser ces légendes pour commenter correctement les documents, notamment pour préciser leur nature. Ces réserves émises, le jury a constaté que les documents présentés par les candidats durant leur leçon ont été plus variés que l'an passé et souvent davantage en adéquation avec le sujet à traiter. Il faut rappeler que l'on peut réussir une leçon au CAPES en utilisant des documents que l'on a découverts lors de l'épreuve, à condition de faire un choix éclairé et de savoir les commenter. Pour chaque question, on note une sous-utilisation des cartes historiques et des documents iconographiques (cf encadré sources iconographiques et leur analyse), ainsi que des sources numismatiques et épigraphiques pour la question d'histoire ancienne.

## 3. Analyser réellement les documents

Si un document peut servir à mettre en situation (une carte, un portrait pour présenter un lieu ou un personnage), il ne doit pas seulement constituer une illustration projetée quelques secondes : les documents sont proposés, après un choix justifié, pour amener une démarche historique, c'est-à-dire qu'ils doivent être nécessairement étudiés et commentés en profondeur. On attend que chaque document présenté fasse l'objet d'une analyse externe rigoureuse (cf encadré), et qu'ensuite on explicite les passages et concepts importants dans le cadre de l'exposé : certains candidats ont pris ainsi le temps de souligner pendant leur exposé les passages significatifs, procédé rendu facile par la vidéoprojection sur le tableau. La même rigueur dans la démarche est attendue pour l'étude de documents iconographiques : une céramique n'est pas une amphore, et elle ne date pas « du V<sup>e</sup> au II<sup>e</sup> siècle ». Enfin, devant la richesse des documents spécialement sélectionnés par le jury en fonction des sujets donnés, il faut impérativement éviter de s'appuyer sur des documents « cités de mémoire » (en général imaginaires ou fruits de mélanges), comme d'utiliser d'autres reproductions que celles présentes dans la banque de documents ; en effet, sur les documents de la banque de l'épreuve figurent des éléments indispensables (notes, indications de détails, voire rapprochements avec des documents liés). La référence à un « document fictif » ou « construit par le professeur » est une hérésie scientifique : le professeur d'histoire-géographie, comme tout historien sérieux, ne crée pas ses propres sources et ne raisonne pas sur des forgeries.

### Encadré 1. Analyser un document source

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

- sa nature précise : pas simplement un « texte », « un tableau », « une photographie », mais s'il s'agit d'un extrait d'archive officielle, d'un document privé, d'une lettre, d'un extrait d'œuvre littéraire, de discours, d'affiche ou, dans le cas d'un tableau, d'un portrait, d'une fresque, d'un retable, d'une œuvre monumentale, d'un médaillon ou dans le cas d'une photographie, d'une image privée, d'une photographie de journal, d'un photoreportage etc... Il faut impérativement se reporter aux légendes et ne pas se contenter du seul titre de fichier pour analyser cette nature. L'emprunt de sources éditées à la bibliothèque permet également de se reporter aux précieux commentaires et introductions pour la présentation de l'œuvre ou de l'auteur.

- son auteur : il faut utiliser les dictionnaires, encyclopédies et introductions de sources éditées pour déterminer le statut de l'auteur, son degré de distance vis-à-vis des événements racontés, ses éventuels partis-pris, ainsi que ses objectifs (privés, publics, politiques, scientifiques, commerciaux...)

- son contexte : la date de production de la source, qui peut être contemporaine des événements décrits (source primaire) ou au contraire postérieure (les *Vies parallèles* de Plutarque sont une source secondaire distante parfois de six siècles aux pratiques décrites). Ce contexte doit être vu en détail.

- fonction de la source : le destinataire ou le public visé, la diffusion et l'utilisation dans l'espace public ou privé, ses objectifs déclarés ou implicites...

### Encadré 2. Les sources iconographiques

Les **sources iconographiques** sont bien souvent ignorées ou utilisées à des fins seulement illustratives, alors que leur commentaire est un exercice essentiel répondant à des règles précises.

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

### Encadré 3 - Les documents audiovisuels

Cette année, des documents vidéos recommandés, accompagnés d'un synopsis avec des captures d'écran, ont été adjoints à une vingtaine de sujets d'histoire contemporaine. Ces archives audiovisuelles, téléchargées sur la clé USB, étaient en majorité issues d'INA Jalons ou de banques disponibles en libre accès. Tous les candidats se sont efforcés de répondre aux exigences de l'exercice, qui sera amené à se développer à la session prochaine. Le jury ne s'interdit pas de recourir à des documents exclusivement audios. Si la bonne volonté des candidats est à souligner, la fortune n'a pas été la même, les candidats n'ayant pas tous des réflexes de commentaire adaptés.

Les vidéos longues ne doivent en aucun cas être montrées au jury pendant le passage : les captures d'écran, fournies sur le synopsis ou réalisées par les candidats, peuvent être utilisées pour montrer la structure générale comme des détails essentiels. La nature (reportage, captation, bande annonce, interview, générique...) et les caractéristiques du document audiovisuel (noir et blanc, couleur, son, plans, techniques de réalisation et de diffusion...), sa date, son auteur comme son contenu doivent être distinguées et analysées. Les techniques de l'audiovisuel et de sa diffusion (canal de diffusion, eurovision, mondovision, hertzien, satellite, câble...) doivent être connues des candidats, et exploitées à l'occasion de l'analyse documentaire. Les captures d'écran doivent être commentées avec le vocabulaire adapté (plan large, serré, premier plan, composition, images montées ou plan séquence...). La comparaison avec d'autres documents de la banque (photographies, textes...) sur le même thème est possible, et a même été particulièrement judicieux dans certains cas.

Il faut impérativement que les candidats prennent du recul et ne commentent pas naïvement les documents audiovisuels, qui ne sont pas plus neutres ni véridiques que les documents textuels. Parmi les bons usages à retenir, citons le cas de deux candidates : l'une qui, à l'occasion d'un exposé sur Johnny Hallyday, a fait une capture d'écran judicieuse d'un déhanché évocateur, mis en regard avec une photographie d'une attitude similaire d'Elvis Presley, commentant alors les vêtements, coiffures, âges et postures sur scène des deux hommes. L'autre candidate, sur le couronnement d'Elizabeth II, a mis en regard des captures d'écran de la retransmission télévisuelle et des citations d'articles de presse, pour mettre en lumière les apports des différentes sources sur le même événement.

## III. Les attendus scientifiques pour chaque question au programme

En plus de la maîtrise du vocabulaire historique, un socle de connaissances et de notions est indispensable pour réussir à comprendre les attendus du sujet et proposer un raisonnement convaincant. Ces connaissances ont été diversement maîtrisées en fonction des questions au programme, mais une constante revient : les notions fondamentales, les espaces et les noms propres cités dans les différentes lettres de cadrage (notamment des exemples cités dans les incises entre parenthèses) doivent faire l'objet d'une préparation approfondie et d'une réflexion attentive de la part des candidats. Il est surprenant de voir que des sujets davantage « techniques » ou ciblés amènent bien souvent de meilleurs résultats que des interrogations pourtant suggérées dans les textes d'accompagnement ou au libellé simple en apparence.

### 1. Histoire ancienne « Famille et société »

Pour cette question au programme pour la deuxième année, le constat global s'avère malheureusement un peu décevant. La majorité des membres du jury s'accorde à dire que le nombre de leçons de mauvaise facture a été plus important que l'an passé et les leçons d'excellente facture moins nombreuses. Peut-être s'agit-il d'une conséquence de la présence d'un sujet d'Histoire ancienne l'an passé à l'écrit : certains candidats se sont visiblement crus dispensés de suivre cet enseignement en 2019 et prime a donc été ceux ayant préparé consciencieusement les trois périodes toute l'année, anticipant leur présence aux épreuves d'admission.

Les difficultés méthodologiques des candidats ayant tiré une leçon d'histoire ancienne sont strictement du même ordre que ceux rencontrés par l'ensemble (définition du sujet, problématisation, utilisation de la bibliographie, identification des documents...). La difficulté à appréhender correctement une source apparaît sans doute beaucoup plus douloureusement en histoire ancienne : si les candidats ne savent pas

distinguer un décret d'une épitaphe, jugent pertinent d'étudier un « document fictif » (cette pratique étant injustifiable scientifiquement parlant et donc disqualifiée) ou ne relèvent pas la distance temporelle de plusieurs siècles entre le contexte d'écriture d'un texte et son contenu, l'analyse en est complètement faussée. Le jury se permet d'attirer l'attention sur ce nécessaire apprentissage d'analyse, qui sera évidemment fondamental pour la nouvelle question d'histoire médiévale « Écrit, pouvoirs et société ».

Au point de vue des contenus, le déficit de culture générale antique global déjà constaté ne s'est pas résorbé, quoique certains candidats aient fait preuve de connaissances larges sur la question au programme ; les chronologies et la géographie du monde antique sont souvent très approximatives. Le jury, qui compte en son sein des préparateurs, n'ignore toutefois rien de la brièveté de la préparation et de la difficulté d'acquérir des connaissances générales sur les périodes et les aires au programme en quelques mois, mais un effort aurait dû être fait pour concevoir au moins la diversité et la richesse des sociétés antiques. Les mêmes méconnaissances que l'an passé ont été relevées (indifférenciation des concepts, ignorance des structures sociales de la République romaine, des royaumes hellénistiques, essentialisation de la cité grecque... : cf rapport 2018). Pour de trop nombreux candidats, hors du V<sup>e</sup> siècle à Athènes et du II<sup>e</sup> siècle à Rome, point de salut ; l'intérêt de la question tenait justement à la diversité synchronique des situations et aux évolutions diachroniques. L'indistinction des périodes et des lieux, voire leur interchangeabilité dans l'esprit des candidats ne laisse pas d'étonner, ainsi que la totale méconnaissance globale de certains espaces ou documents pourtant cités explicitement dans la lettre de cadrage. Les sujets « dans le monde grec et à Rome », plus nombreux cette année, étaient des invitations à comparer des situations différentes ; si les candidats ont souvent montré les différences entre les deux espaces, rares ont été ceux capables de proposer une véritable comparaison, de percevoir les traits communs, voire de s'interroger, comme y invitait la lettre de cadrage, sur l'existence d'un « modèle méditerranéen » de famille.

Le jury a néanmoins constaté que les aspects anthropologiques de la question étaient souvent mieux maîtrisés, les candidats ne se contentant pas d'une simple relecture sans compréhension de tel manuel ou tel article. Quelques belles réussites sur des sujets pourtant ambitieux (« Les Hasmonéens, une famille juive dans le monde grec », « Transmettre ») ont permis de montrer que la question « Famille et société » pouvait faire l'objet de questionnements féconds et d'exposés solides.

## 2. Histoire moderne « État, pouvoirs et contestations »

Cette question, classique dans sa formulation, a semblé surprendre un certain nombre de candidats qui ne s'y étaient pas manifestement préparés avec toute la rigueur voulue. L'étonnement du jury a été d'autant plus grand qu'il n'imaginait pas que des candidats puissent être pris au dépourvu sur des sujets sur Versailles ou sur la révocation de l'édit de Nantes. On peut d'ores et déjà espérer que pour une deuxième année, les candidats seront plus avertis des attentes de ce programme. Les manuels publiés spécifiquement pour le concours ont donné l'impression de n'être pas connus, et leur sommaire rarement parcouru : dans leur grande variété de contenu et de ligne éditoriale, ils peuvent pourtant rendre d'importants services pour une première approche. Certains sujets qui tournaient autour d'une notion élémentaire figurant dans la lettre de cadrage (gouverner, administrer, contester...) n'ont pas été compris ni traités, alors que des dictionnaires historiques de qualité sont à la disposition des candidats. Enfin, le jury a pu se montrer interloqué par certaines approximations qui dénotaient des lacunes installées depuis la licence quant à la compréhension de la société d'Ancien Régime : l'intendant, l'officier, la noblesse, la *gentry*, les parlements, les États provinciaux, la perception de l'impôt... Les confusions ayant trait à l'histoire religieuse ont été importantes, sur l'anglicanisme en particulier, dont certains candidats n'ont visiblement pas compris ses rapports avec le protestantisme, ou sur le jansénisme. Par ailleurs, on doit être au fait des évolutions historiographiques : quand un sujet évoque la notion d'absolutisme, de Glorieuse révolution, de fiscalité, d'empire, d'espace atlantique, de monarchie limitée, de parlements, de Lumières..., les candidats doivent connaître et mobiliser les enjeux d'une historiographie récente et ne pas se contenter de définitions partielles ou datées.

Le jury a eu l'impression d'importants biais dans la préparation, pour ne pas parler d'angles-morts. Le plus évident est une approche franco-centrée, et essentiellement limitée au règne de Louis XIV. Des pans entiers du programme semblent avoir été négligés : l'Angleterre, les espaces coloniaux, mais aussi plus largement le XVIII<sup>e</sup> siècle. En cela, Walpole et Pitt rejoignent Choiseul et Turgot dans le brouillard des préparations... De manière plus surprenante, c'était aussi le cas de Louis XV et de George III, de la guerre de Sept Ans et de la Révolution américaine. En outre, la dimension chronologique n'est que rarement prise en compte alors que le programme court sur un siècle et demi ; Whigs et Tories par exemple méritent d'être étudiés, non comme des réalités intangibles, mais comme des partis soumis à des évolutions sur l'ensemble de la période... De même, comparativement aux autres questions du programme, il était absolument nécessaire d'avoir une vision fine de la chronologie, en particulier politique. Toute préparation devrait commencer par l'élaboration d'une chronologie comprenant les principaux règnes et les éléments

saillants, à la fois politiques mais aussi diplomatiques. Il y a des confrontations en effet éclairantes sur la vie des deux royaumes au programme, alors que l'ingénierie fiscale ne peut pas se comprendre sans faire référence aux événements militaires et extérieurs.

### 3. Histoire contemporaine « Culture, médias, pouvoirs »

Si l'arborescence foisonnante de ce programme comme les thématiques pouvaient apparaître a priori comme culturellement discriminantes, le jury a constaté que les candidats ont travaillé honnêtement et globalement bien réussi cette nouvelle question mêlant histoire culturelle et histoire politique, histoire intellectuelle et histoire des intellectuels, histoire des médias et histoire des institutions, et cela à différentes échelles et sur fond de mutations socio-économiques et de reconfigurations géopolitiques. Ainsi, les moyennes des différentes commissions ont montré la relative réussite des candidats sur cette question d'histoire contemporaine, avec de nombreux 20/20, et pas seulement pour des agrégatives/ifs.

Les points positifs à relever :

- Les sujets proposant des notions ou des concepts couplés ont en général bien fonctionné.
- Les sujets s'inscrivant dans un espace national ont été mieux traités que ceux nécessitant une approche comparative, explicite ou non.
- Les traitements larges, par exemple avec une appréhension comprise de la place et du rôle des pouvoirs économiques, étaient valorisés.

Toutefois, face aux difficultés, le jury tient à rappeler quelques éléments, au-delà des attendus méthodologiques généraux :

- les sujets ne portant ni sur la France ni sur les États-Unis n'ont pas été réussis ; les zones d'ombres (RFA, Royaume-Uni et plus encore Italie) devront donc être éclairées lors de la prochaine session. En outre, les circulations et transferts culturels ne devront pas être délaissés.
- Les contextualisations socio-économiques et politiques sont demeurées floues ou inexistantes ; il faut rappeler ici que la maîtrise des grands repères temporels est attendue (cf écrit et attendus méthodologiques)
- les notions et concepts fondamentaux (culture de masse, sous-culture, culture populaire, *soft power*, acculturation, mondialisation...) sont à définir scientifiquement et précisément.
- Des exemples incarnés (par exemple, sur la Nouvelle Vague, quelques éléments sur François Truffaut) auraient été bienvenus dans des propos quelquefois très généralistes ; si la question au programme n'exigeait pas des connaissances exhaustives en histoire des arts ou des techniques, les bases doivent être dominées.
- L'historiographie n'a pas toujours été mobilisée.

## IV- Le déroulement de l'épreuve de MSP Histoire

**La visite de la bibliothèque** : se reporter aux conseils généraux

### 1. La préparation

#### La réflexion en salle de préparation

Un temps est laissé aux candidats pour l'installation, la prise en main du matériel et la découverte du sujet, ainsi que pour l'exposé des ultimes consignes. Les 15 minutes de réflexion en salle de préparation avant le passage en bibliothèque sont essentielles d'abord pour comprendre et définir le sujet à l'aide des dictionnaires et usuels présents, et ensuite, dans les 5 dernières minutes, pour parcourir la liste des articles et des documents disponibles (listes présentes également en bibliothèque).

#### La présentation de la bibliographie (transmise au jury sous format PAPIER)

Se reporter à la partie précédente "du bon usage de la bibliothèque" et "du bon usage des documents" pour le choix.

#### Encadré 4. Normes de présentation bibliographique

##### Ouvrage

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

##### Article et chapitre d'ouvrage collectif

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

Classement typologique (utilisé notamment en géographie)

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

II°) Manuels

III°) Ouvrages

IV°) Articles

Classement thématique (utilisé notamment en histoire)

I°) Sources

II°) Instruments de travail (dont manuels)

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

## 2. La partie scientifique

### L'introduction

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

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

**Le développement** est un raisonnement argumenté permettant de répondre à la problématique. Il est structuré, avec pour chaque partie une alternance d'arguments et d'exemples datés et situés. L'analyse précise et détaillée d'un document au moins vient éclairer chacune des parties (cf du bon usage des documents et encadré sur les sources et leur commentaire). Le plan du développement doit faire l'objet d'une ou plusieurs diapositives claires, avec des titres et sous-titres correctement datés.

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

#### Encadré 5 : un exemple d'exposé scientifique réussi

Sujet : transmettre dans la famille dans le monde grec

Dans son introduction, la candidate part d'une définition anthropologique du verbe transmettre et se sert de cette définition pour caractériser ce qu'est la famille.

Problématique : comment les différentes formes de transmission marquent-elles la reproduction sociale ?

- I. Assurer le confort : le patrimoine financier et matériel
  - A. Qui transmet, qui hérite ?
  - B. Des règles différenciées selon les cités et selon les genres
  - C. A l'époque hellénistique, l'usage des testaments
- II. Assurer sa position sociale : transmettre un statut, un titre, une fonction
  - A. Les rituels d'intégration dans la famille
  - B. Les métiers de père en fils (médecin, politique)

- III. C. Les reines hellénistiques : un rôle accru dans la transmission du titre  
Transmettre des savoirs et des caractères : nature et culture
- A. Transmission hippocratique contre naturalisme aristotélien
- B. Éduquer pour préparer à la vie sociale et aux fonctions royales
- C. Famille et prestige : de la transmission des caractères divins à la transmission de la nature divine. Le cas des Lagides

### 3. La partie pédagogique

Comme définie plus haut, la partie pédagogique vise à transposer le contenu scientifique de la leçon proposée en vue de l'enseigner à un public scolaire. Les candidats doivent sélectionner et organiser les connaissances et les savoir-faire à transmettre, et les exposer au jury dans un temps compris entre 7 et 10 minutes. Bien souvent, peu de temps de préparation est consacré à cette partie qui se limite à une série de déclaration d'intentions, très vague, ou à une récitation du contenu des programmes scolaires : il faut sanctuariser un temps important consacré à cette transposition au sein des quatre heures de préparation. Cette transposition doit être une réflexion originale et modulée en fonction du sujet proposé et du niveau de classe choisi, qui vise à poser de manière intelligente les enjeux d'une séance ou d'un moment de séance. À ce titre, il est donc conseillé de réaliser une diapositive spécifique consacrée à cette partie pédagogique.

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

- enjeux et problématique de la séance envisagée
- choix justifié du niveau (sans réciter la totalité des programmes)
- notions, vocabulaire et compétences (la notion, historiquement située, devant être correctement distinguée du concept général)
- document retenu et exploitation

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

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

Un document principal, qui peut déjà avoir été utilisé dans la partie scientifique, doit être choisi et commenté (cf encadré analyse de source) pour mobiliser des notions. Le document et les notions ne sont pas déconnectés mais entretiennent un rapport nécessaire, soit que les concepts soient explicitement présents dans le document, soit que l'étude du document permette de les faire comprendre aux élèves. Des documents d'appui - portrait, carte - peuvent être utilisés, en nombre restreint toutefois, et avec une analyse ; une source de nature différente peut venir renforcer ou au contraire s'opposer aux idées contenues dans le document principal. Le document doit être aussi en adéquation avec le niveau retenu : faire étudier la loi des XII Tables en classe de 6<sup>e</sup> était illusoire.

Le questionnement proposé aux élèves : les candidats doivent chercher les réponses aux questions posées à la classe. L'énoncé mêlé de compétences attendues est à proscrire, au profit d'un ou deux savoir-faire précis que l'exploitation du document permet de développer. Les activités et exercices envisagés (qui ne sont pas obligatoires) doivent être mis en relation avec le niveau choisi. Enfin, le jury met en garde les candidats contre des activités parfaitement inadaptées : il est inenvisageable d'envisager proposer à des élèves de 6<sup>e</sup> de faire au C.D.I. une recherche sur Internet sur la question de l'inceste, ou de lancer un « débat libre » au lycée sur la légitimité de la loi d'abolition de l'IVG. Être enseignant, c'est savoir adapter son propos et ses objectifs au public que l'on a face à soi, anticiper les crispations et apprendre aux élèves le contenu et le respect des lois républicaines.

Le jury a pu constater avec plaisir que les invocations creuses et mécaniques de dispositifs pédagogiques (îlots, recherche au CDI etc...) ont commencé à disparaître, au profit d'un véritable début de réflexion sur les enjeux du cours, les documents et éventuellement les exercices proposés. Le déroulé

indicatif de cette partie a été davantage suivi. Le principal défaut à éviter est le fourre-tout incohérent ou la litanie mécanique d'extraits de séquences stéréotypées énoncées sans aucune réflexion. Le but de l'exercice est de réfléchir à **l'articulation entre les savoirs scientifiques et leur transmission dans un cadre scolaire** : le lien avec le sujet analysé dans l'exposé scientifique est donc nécessaire. Il ne faut donc pas proposer une « partie pédagogique passeport », en général élaborée par un préparateur, pour tout sujet d'une question (ex : proposer une séance sur la démocratie athénienne pour un sujet sur les stratégies dynastiques à l'époque hellénistique, ou sur Louis XIV pour un sujet sur l'Angleterre du XVIII<sup>e</sup>), ni se bloquer en invoquant qu'un sujet « ne s'enseigne pas ». **Pour chaque question, rares sont les sujets de MSP qui ont un libellé strictement correspondant à un titre de séquence ; d'autre part, un futur enseignant d'histoire géographie verra passer de nombreux programmes au cours de sa carrière et doit être bien conscient que tout sujet posé a un intérêt d'enseignement.** L'ouverture d'esprit, le sens de la prospective et la curiosité intellectuelle sont des qualités mises en valeur. **Pour les questions relevant de périodes moins représentées dans les programmes ou pour les sujets plus spécifiques en lien avec les questions au concours, le jury laisse une grande liberté d'adaptation aux candidats** (cf rapport 2018) : un sujet sur les reines hellénistiques pouvait faire l'objet d'une séquence sur le rôle politique et symbolique des figures féminines dans l'histoire et dans les récits mythologiques par exemple. Rien n'interdisait non plus de proposer une séquence d'enseignement centrée sur Alexandre. Les programmes d'EMC et les ouvertures vers l'histoire des arts n'étaient pas à négliger pour la question d'histoire contemporaine.

## 4. L'entretien

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

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

- interrogation sur le contenu scientifique de l'exposé, puis sur les connaissances concernant les autres questions au programme. Quand c'est pertinent, l'entretien sur les autres questions au programme peut porter sur des notions ou des espaces évoqués au cours de l'exposé, afin de voir si le candidat est capable d'effectuer des liens diachroniques. Par exemple, un exposé sur les Parlements en France à l'époque moderne peut entraîner une question sur la définition du Parlement en France en 2019 (les  $\frac{3}{4}$  des candidats interrogés n'ont pas su répondre à cette question institutionnelle pourtant fondamentale). L'entretien peut également porter sur des points distincts des questions au programme : les jurés varient leur interrogation en fonction des exposés.

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

### Encadré 6. Un exemple de Mise en Situation Professionnelle réussie

Sujet : La gauche et la culture en France (1945-1991)

Problématique : comment le regard et les actions des gauches vis-à-vis de la culture constituent le reflet de leur conception de la société autant qu'un outil politique ?

#### I. 1945- années 1960 : la gauche française dans la culture de la guerre froide

- a. Une opposition radicale à l'américanisation
- b. Les communistes français dans la guerre froide : défendre la ligne culturelle de Moscou
- c. La gauche française et la culture : proposer un modèle de société différent

#### II. 1960'-1980' : le temps des contestations socio-culturelles

- a. Transformation de la société et transformation des gauches
- b. Vers de nouvelles formes d'expression culturelles et politiques à gauche
- c. Une gauche parlementaire à l'écart ?

#### III. 1980'-1991 : la gauche au pouvoir : quelle politique pour quelle culture ?

- a. Une politique culturelle dans la continuité des droites ?
- b. Le ministère Jack Lang : l'ouverture sur les cultures
- c. Critiquer les politiques culturelles

#### Adaptation pédagogique :

- Choix du niveau : Classe de troisième, thème 3, « Françaises et Français, la République repensée, nouveaux enjeux socio-culturels ».
- Objectif : Montrer la construction d'une culture politique de gauche chez les jeunes.
- Documents : un graphique sur l'augmentation du nombre des étudiants, une photographie

d'étudiants de l'université de Nanterre en 1968 et une affiche de mai 68.

Le jury a été sensible aux qualités suivantes :

1. La qualité de la **problématique** (la culture, reflet de l'**identité** de la gauche et **outil** de conquête puis d'exercice du pouvoir) qui est l'aboutissement d'une définition dynamique des termes faisant l'intitulé du sujet (la gauche pas exclusivement PC ; la culture, définie de manière personnelle en mobilisant des références maîtrisées).
2. Solidité du **plan**, bâti selon une structure chronologique permettant de "périodiser" un double processus
3. Niveau des connaissances mobilisées et appropriées de façon personnelle
4. Capacité à **nuancer** par le maniement de références académiques (Le Goff sur 1968, Anne-Marie Sohn sur le genre, etc.).
5. **Animation** de la prestation, via un diaporama construit (précision des titres et intertitres, "zoom" dans les documents, qui sont en outre réellement commentés et intégrés à la démonstration), une véritable aisance et un plaisir de transmettre, une manière avenante de répondre aux questions des membres du jury.

# Epreuve de mise en situation professionnelle – Géographie

---

En 2019, le jury de la MSP Géographie a évalué 629 prestations qui ont reçu des notes allant de 01 à 20/20 pour une moyenne de 9,08/20. La moitié des candidats a obtenu une note supérieure ou égale à 9/20, et 20% des candidats une note supérieure ou égale à 14/20. Toutefois, le jury déplore encore un nombre important de prestations très faibles, puisque près de 30% des candidats se sont vus attribuer une note inférieure ou égale à 5/20.

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

Par ailleurs, le jury a constaté avec plaisir lors de la session 2019 qu'il y avait eu moins d'abandons en cours de préparation d'épreuve. Rappelons qu'il est important d'aller jusqu'au bout et que l'issue du concours ne saurait être prévue par les candidats eux-mêmes.

## I. L'utilisation du numérique pendant la session 2019 : bilan et perspectives

### 1. L'usage du numérique

Comme annoncé dans le rapport de la session 2018, la session 2019 marque le passage de l'épreuve de MSP à un environnement numérique, dans une perspective de modernisation et de professionnalisation. Cette numérisation ne modifie ni la nature, ni les attendus de l'épreuve. Elle est pensée pour faciliter la préparation et le passage de l'épreuve par les candidats en la rapprochant de leurs futures conditions d'enseignement.

**Les sujets sont donc attribués aux candidats sous forme numérique.** Pour la MSP géographie, le jury se réserve le droit – comme les années précédentes – de donner en document d'appui au sujet une ou plusieurs cartes en format papier.

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

**Dans le cas de l'épreuve en géographie, la ou les productions graphiques** sont à réaliser sur feuille à part de couleur unie ou sur un des fonds de cartes vierges mis à la disposition des candidats en salle de préparation. Ces réalisations peuvent être scannées par les appariteurs de façon à être intégrées à la présentation des candidats. **3 heures après le début de l'épreuve**, des appariteurs sont ainsi à la disposition des candidats pendant une durée de **30 minutes** pour scanner leurs productions graphiques. Seules les réalisations graphiques personnelles des candidats peuvent être scannées (et non des documents se trouvant dans des ouvrages ou articles). Les productions graphiques sont ensuite rendues sous format papier et numérique aux candidats, charge à eux de les intégrer à leur présentation. Les candidats qui n'auraient pas fini leur(s) production(s) graphique(s) à temps pour être scannées peuvent toujours présenter ces dernières sous format papier au jury. Ils ne seront pas pénalisés pour cela.

Tous les documents sont à intégrer à un diaporama projeté par vidéoprojecteur (plan de l'exposé, illustrations de toute nature, plan de la transposition pédagogique). Cela n'interdit toutefois pas de montrer des cartes ou des documents issus des ouvrages et articles de la bibliothèque.

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

quelconques. Il n'est pas non plus attendu des candidats qu'ils produisent numériquement des productions graphiques même si, ceux qui le souhaitent, le peuvent.

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

- l'**INSEE** (<https://www.insee.fr/>), ce qui permet aux candidats d'avoir accès à des données chiffrées sur les territoires de la France métropolitaine et ultramarine.
- **Edugéo** (<https://www.edugeo.fr/>), ce qui permet aux candidats d'avoir accès aux ressources de l'IGN à différentes échelles et à différentes dates couvrant le territoire français : cartes topographiques contemporaines et anciennes (cartes de 1950, cartes d'état-major, cartes de Cassini), photographie aériennes (contemporaines et des années 1950-1965), cartes thématiques (cartes littorales). Le site propose également une couverture à l'échelle mondiale.

**Les candidats sont donc invités à se familiariser avec ces sites tout au long de l'année de préparation.** Pour guider les candidats dans leur préparation, le jury renvoie à un exemple de traitement de **sujet intégrant les outils numériques** dans le rapport 2018. A noter, les exemples développés à partir du site Géoportail sont transposables aux fonctionnalités du site Edugéo.

Pour la session 2020, le jury invite les candidats à se familiariser, au cours de leur préparation, avec les **ressources offertes par Géoimages** (<https://geoimage.cnes.fr/fr>). Certaines images de ce site pourront en effet être proposées dans la banque d'images mise à disposition des candidats en salle de préparation.

## 2. Bilan et perspectives de la session 2019

Les oraux de la session 2019 ont permis de constater que les candidats étaient familiers de l'utilisation du numérique. **L'usage du diaporama** est globalement bien géré, la grande majorité des candidats ont utilisé efficacement les logiciels Open Office ou Powerpoint. Rares sont les candidats à ne pas avoir fait figurer sur le diaporama le plan de leur exposé, celui de leur adaptation pédagogique, ainsi que quelques illustrations. Des marges de progression existent néanmoins. Certains candidats présentent l'ensemble du plan de l'exposé une seule fois, en fin d'introduction : il est important d'avoir un rappel des titres pour suivre la progression au long de l'exposé. Pour cela, une solution simple est de faire figurer plusieurs fois dans le diaporama la diapositive indiquant le plan. Les photographies et cartes proposées dans le dossier de ressources numériques mis à disposition des candidats ont été largement utilisées, souvent à bon escient. Des améliorations formelles peuvent contribuer à une utilisation plus efficace de ces ressources numériques : mettre des documents en regard sur une même diapositive est parfois pertinent ; les photographies qui font l'objet d'un commentaire détaillé gagnent à être présentées en grand format. Dans la mesure du possible, dans un souci de visibilité, il est souvent préférable d'utiliser les cartes proposées par le jury dans la banque d'images que des extraits d'ouvrage en petit format. Le jury invite également les candidats à résumer l'adaptation pédagogique sur une ou plusieurs diapositives.

Les **ressources de l'INSEE** ont été très peu mobilisées lors de la session 2019. Quelques utilisations pertinentes du site sont à souligner : dans un sujet portant sur les rivieras en tant qu'espaces de tourisme et de loisirs, les données de l'INSEE ont par exemple permis de souligner l'importance des hébergements touristiques dans la commune de Nice. Les candidats des sessions à venir sont invités à utiliser de manière plus fréquente le site de l'INSEE pour analyser les évolutions démographiques (population, structure par âge...) et sociales (taux de chômage, proportion d'agriculteurs...) des espaces ruraux, l'offre touristique de certains espaces français, etc.

Les **utilisations d'Edugéo**, bien que rares, ont été globalement pertinentes et le plus souvent mises au service de démarches bien pensées. Elles ont essentiellement consisté en encarts zoomés sur des cartes topographiques à différentes échelles. Quelques candidats ont aussi mobilisé des cartes anciennes pour mettre en place une démarche diachronique : par exemple, un extrait de la carte de Cassini ou une carte de 1950 pour travailler sur les évolutions de la périurbanisation.

A noter que l'utilisation des ressources d'Edugéo ne se limite pas aux sujets portant sur la France ni à seule partie scientifique. Les sujets sur la question « Les espaces du tourisme et des loisirs dans le monde » peuvent être illustrés ponctuellement avec des exemples français. Par exemple, un candidat a développé l'exemple du Cap d'Agde pour le sujet « Les stations balnéaires dans le monde : des espaces touristiques et récréatifs » en proposant deux extraits d'Edugéo : l'un qui montre la station à très grande échelle, et l'autre à plus petite échelle, ce qui lui permet d'analyser le lien avec la ville d'Agde. De même, pour un exposé traitant « Les espaces du tourisme en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée », un candidat a utilisé un extrait d'Edugéo montrant un littoral mis en tourisme au nord de Sousse (Tunisie).

Les candidats, tout comme les préparateurs, sont invités à se familiariser avec les ressources et les fonctionnalités offertes par les sites Edugéo et INSEE, afin de faciliter leur exploitation lors de leur oral. Le site Edugéo peut permettre des emboîtements d'échelles et des effets de zoom qui s'inscrivent dans la réflexion multiscale attendue en géographie (voir encadré 1). De plus, le site propose des outils de mesure (distance, superficie) qui pourraient être très utiles sur des sujets portant par exemple sur l'intensification agricole.

### Encadré 1 : Exemple d'utilisation pertinente du site Edugéo

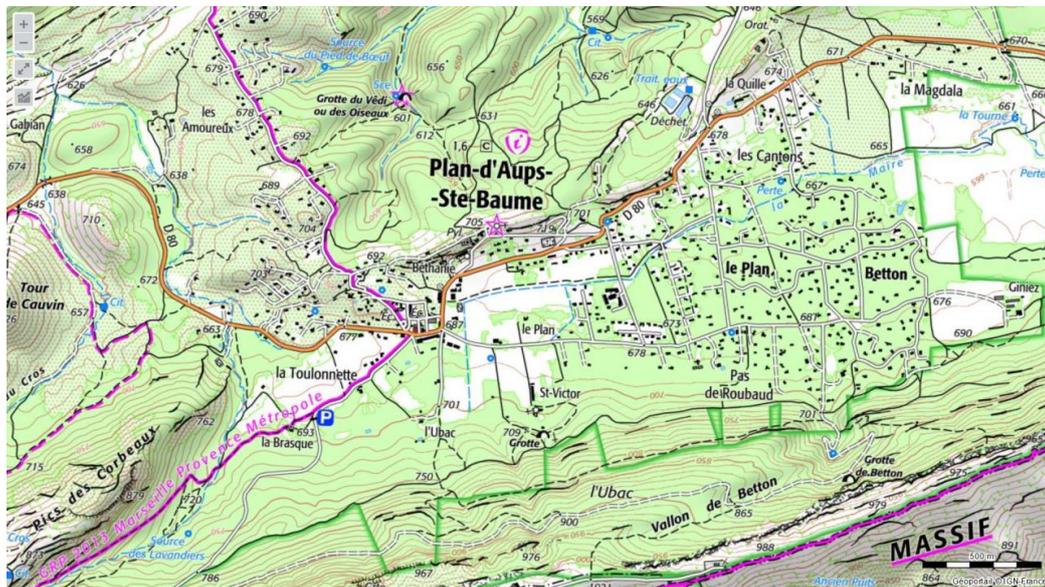
Pour le sujet, « Quelle ruralité pour les espaces périurbains en France ? (Carte TOP 25 Aubagne / La Ciotat / Massif de la Sainte-Baume) », l'utilisation des données numériques a permis au candidat de « zoomer » sur différentes parties de la carte topographique proposée en document d'accompagnement du sujet. A partir de ce support, le candidat a pu développer une analyse fine de la structuration des espaces ruraux et périurbains. Par exemple, il s'est appuyé en détail sur la carte pour montrer la multifonctionnalité des espaces ruraux (monuments et équipements touristiques comme les GR, zones résidentielles, parcelles agricoles...). L'articulation d'extraits de carte à différentes échelles lui a également permis de montrer les complémentarités entre les espaces ruraux et périurbains.

Le candidat a de plus proposé avec pertinence de réutiliser Edugéo dans sa partie didactique pour une adaptation pédagogique en classe de 6<sup>ème</sup>, portant sur le thème « Habiter les littoraux ».

*Extrait de carte à l'échelle régionale : localisation de la zone d'étude*



*Extrait de carte centrée sur le village de Plan-d'Aups-Ste-Baume, situé dans l'arrière-pays rural de La Ciotat*



Cet extrait de carte permet de quantifier la population de ce village (1 600 habitants), d'identifier le tracé du GR et de le dater (« GR 2013 Marseille Provence Métropole »), et de développer une analyse sur la dispersion de l'habitat au pied de la ligne de crête du Massif de Sainte-Baume (aménités paysagères, mitage...).

### 3. Rappels méthodologiques et conseils pour l'épreuve de MSP Géographie

#### a. Maîtriser le vocabulaire et les connaissances géographiques

Les connaissances géographiques évaluées lors de la MSP portent évidemment sur les trois questions au programme du concours, mais elles portent également sur des éléments qui relèvent de la culture générale géographique que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant d'histoire-géographie. Parmi les éléments qui apparaissent insuffisamment maîtrisés par les candidats, le jury souhaite attirer l'attention sur la nécessité de :

- **maîtriser les notions fondamentales de la géographie et leurs indicateurs**, comme par exemple les notions de développement, transition démographique, métropolisation, risques, etc. De même, il est attendu que les candidats sachent différencier précisément les termes de transport, mobilité, migration et circulation, ces notions étant particulièrement utiles pour traiter les questions portant sur les espaces du tourisme et des loisirs ;
- **maîtriser le vocabulaire de base de la géographie physique** (plaine, montagne, estuaire, delta, fleuve, rivière, pente, zone climatique, etc.), qui est mobilisé dans bon nombre de sujets ou d'exemples. Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails relevant de savoirs pointus mais bien de connaître, comprendre et savoir expliquer les principales formes du relief terrestre. De même, des connaissances de base en climatologie sont requises pour aborder un grand nombre de sujets.
- **être capable de proposer des problématiques et des raisonnements géographiques**, qui reposent sur l'analyse d'exemples localisés de manière précise, qui fassent varier les échelles d'analyse, de la plus petite (échelle mondiale) à la plus grande (échelle locale, voire micro-locale) en passant par toutes les échelles intermédiaires (échelle continentale, régionale ou nationale) et qui soient attentifs aux acteurs des processus étudiés. Au cours de l'exposé, il est également important de penser à varier les échelles d'analyse, en n'hésitant pas à aller de l'échelle mondiale (notamment pour les questions portant sur le tourisme, mais également pour expliquer certains phénomènes présents en France ou en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée) à une échelle très locale. Le manque de démarche multi-scalaire a été constaté principalement en ce qui concerne « L'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée » et, dans une moindre mesure « Les espaces du tourisme et des loisirs ». Rappelons que la mobilisation d'exemples précis et de croquis est un bon moyen de faire varier les échelles.
- **se constituer une culture géographique de base**, qui comprend par exemple la connaissance des grandes politiques d'aménagement du territoire en France, les grands mécanismes de la mondialisation, le processus de transition démographique, etc.
- **connaître certaines références**, même anciennes, qui font partie de la culture générale géographique et peuvent être maîtrisées par les candidats, comme par exemple la notion d'« espace vécu » d'Armand Frémont ou les analyses de la crise et de la renaissance rurale de Roger Béteille et Bernard Kayser. En outre, les candidats sont invités à citer les références des définitions qu'ils avancent ainsi que, le cas échéant, des exemples et des documents qu'ils seraient amenés à emprunter à certains auteurs.
- **suivre un minimum l'actualité et être à jour par exemple sur le découpage administratif de la France, les nouvelles régions, etc.**
- **connaître, apprendre et revoir les localisations** pour toutes les questions au programme. Le jury dispose de fonds de cartes numériques sur lesquels les candidats seront invités à localiser un certain nombre d'éléments (le relief, les grandes villes, etc.), et en particulier les exemples qu'ils auront mobilisés et dont il leur appartient de vérifier la localisation dans un atlas au

moment de leur préparation (des atlas sont en effet à disposition des candidats dans la salle de préparation).

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

La maîtrise de ces connaissances de base doit permettre d'éviter les analyses trop réductrices. Par exemple, les équipements touristiques ne se réduisent pas aux hôtels. Dans les lieux visités, les touristes mangent, consomment, se déplacent, etc. Il importe d'éviter les raccourcis et les stéréotypes : tous les Africains ne se déplacent pas à pied et il n'y a pas que des populations pauvres et peu instruites dans les espaces ruraux français.

#### **b. Connaître les règles de sémiologie graphique et choisir des productions graphiques adaptées**

**La présentation d'une production graphique est obligatoire en MSP Géographie.** Son absence est donc sanctionnée. La production graphique réalisée par le ou la candidat(e) doit être une **élaboration personnelle** répondant à quelques règles de base (voir encadré 2). Les schémas et croquis purement et simplement recopiés dans un manuel ou un article ne sauraient être suffisants, ils doivent être adaptés et leur source doit être précisée. **Les attentes du jury sont celles d'une production graphique de niveau scientifique, même si une version simplifiée (mais non simplificatrice) pour des classes de collège ou lycée peut être présentée en complément dans la partie pédagogique de l'exposé.**

Les productions graphiques (croquis, schémas, etc.) peuvent être mobilisées tout au long de l'exposé. Le jury encourage les candidats à présenter leur production graphique dès la partie scientifique de l'exposé et à l'utiliser au cours de leur démonstration. Il est peu habile de garder cette production pour la conclusion de la partie pédagogique, ce qui la met peu en valeur alors qu'elle constitue un élément essentiel du travail attendu du candidat. Il est évidemment possible de proposer plusieurs productions graphiques (à différentes échelles si possible, voir encadré 3). Dans l'adaptation pédagogique, il est plus pertinent de considérer la production graphique, non comme un document mobilisé dans l'étude de cas, mais comme son aboutissement.

**Depuis la session 2019, les productions graphiques ne sont plus réalisées sur transparent, mais sur papier.** Elles peuvent être scannées par les appariteurs afin d'être intégrées au diaporama du candidat (voir partie 2 consacrée au passage au numérique). Le jury rappelle que la production graphique sur support papier peut aussi être communiquée au jury, seule ou en parallèle de la vidéo-projection, pour une meilleure lisibilité, notamment lorsque la légende et la carte sont sur des feuilles séparées.

#### **Encadré 2 : Les règles de base de la production graphique**

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

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

- être réalisée avec **soin et lisibilité**. L'attention des candidats est attirée sur la nécessité de se relire pour éviter les fautes d'orthographe sur leurs productions graphiques.

### **Encadré 3 : Un exemple de mobilisation pertinente de croquis à différentes échelles**

A titre d'exemple, un candidat ayant proposé un très bon exposé sur « Les espaces du tourisme balnéaire en Méditerranée » a produit deux croquis à des échelles différentes.

Le premier, intitulé « Le tourisme balnéaire en Méditerranée, entre opportunités et risques », réalisé à l'échelle du bassin méditerranéen, a été mobilisé dès l'exposé scientifique pour localiser et pour spatialiser les grands enjeux du sujet. Ce premier croquis s'appuie sur une légende construite en trois temps :

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

Le second, « Les Baléares, un archipel entre risques et opportunités du tourisme balnéaire », à une échelle plus grande, a été mobilisé sous forme d'exemple, puis dans l'adaptation pédagogique au programme de 4<sup>ème</sup>, dans une étude de cas sur les Baléares. La légende est également construite autour de trois axes :

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

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

#### **c. Adopter une démarche géographique**

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

Afin de développer une telle approche, les candidats ont tout intérêt à utiliser des cartes à différentes échelles et de différentes natures (thématiques, topographiques, de localisation, etc.) tout au long de leur exposé. L'introduction, depuis la session 2016, de cartes topographiques en documents d'appui d'un certain nombre de sujets vise à aider les candidats à aller dans cette direction. L'introduction de la carte n'est toutefois pas systématique. Le jury valorise les candidats qui sont capables de choisir une carte pertinente, à la fois en termes d'espace représenté et d'échelle, pour le traitement du sujet, même si aucune carte n'avait été proposée avec ce sujet. Par exemple, un exposé sur les espaces du tourisme balnéaire mobilisera avec profit des cartes de stations balnéaires françaises au 1/25 000<sup>e</sup> ou des extraits d'Edugéo à plusieurs échelles.

Enfin, raisonner en géographe, c'est aussi s'interroger sur le rôle des acteurs, de leurs objectifs, leurs stratégies, leurs organisations, leurs représentations, les obstacles auxquels ils font face, les débats que leurs actions suscitent, etc. Les femmes et les hommes sont encore trop souvent les oubliés des territoires étudiés. Par exemple, pour les sujets sur la question « Les espaces du tourisme et des loisirs », les touristes et leurs caractéristiques sont très peu pris en compte. Les candidats ont tout intérêt à incarner avec précision leur propos, à identifier les acteurs en jeu dans l'espace et dans les phénomènes étudiés. Cela est valable pour tous les sujets, et encore plus quand le sujet fait explicitement référence aux acteurs et à leurs pratiques, comme l'y invite un sujet tel que « Habiter les espaces ruraux français ».

#### **d. Utiliser à bon escient les documents**

L'illustration des propos par des documents projetés ou présentés au jury est essentielle et permet d'ancrer la démonstration dans des réalités concrètes. Ces documents peuvent être de nature variée (cartes, photographies, graphiques, etc.), extraits des ouvrages et articles empruntés à la bibliothèque du

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

Enfin, une distance critique doit être conservée face aux documents, qui ne sont jamais la réalité qu'ils représentent, et face au contexte de leur production (pensons aux documents promotionnels, par exemple). Il est impératif de lire attentivement la légende des documents (photographiques notamment, voir encadré 4 ci-dessous) extraits du corpus numérique fourni par le jury et de les localiser. La formation à l'esprit critique est un enjeu central de la formation des élèves, auquel l'enseignement de l'histoire-géographie contribue de manière majeure.

#### Encadré 4 : Un exemple de commentaire de photographie

Le corpus de documents numérique proposé par le jury comportait une photographie extraite d'un article d'Alexis Gonin publié sur le site *Métropolitiques* (Alexis Gonin, « "La terre est finie !" Quel avenir pour le pastoralisme en Afrique de l'Ouest ? », *Métropolitiques*, 18 septembre 2017. URL : <https://www.metropolitiques.eu/La-terre-est-finie-Quel-avenir.html>). Intitulée « les conflits agriculture-élevage entre pasteurs transhumants et cultivateurs au Burkina Faso – région de Bobo Dioulasso », elle comportait la légende suivante : « Un troupeau piétine un champ de maïs qui vient d'être semé sur l'emprise spatiale d'une piste de transhumance. L'agricultrice mécontente (au premier plan) et le berger (au deuxième plan) tentent de contenir les animaux ».

Une localisation de l'espace représenté sur la photographie, au sud du Sahel, était indispensable pour comprendre les enjeux du conflit qui se joue sur les marges sahéliennes sous l'effet de la désertification du Sahel et de la croissance démographique dans les pays sahéliens.

Une lecture par plans permettait de faire apparaître plusieurs informations :

- le champ de maïs semé sur un ancien terrain de parcours qui figure au premier plan illustre l'extension des terres cultivées en zone sahélo-soudanienne, sous l'effet de la pression démographique,
- le troupeau de bovins, le berger et l'agricultrice que l'on aperçoit au deuxième plan évoquent les conflits entre agriculteurs et pasteurs – conflit dont l'origine est, en ce cas, liée à l'extension des cultures au détriment de pasteurs (ce qu'une lecture attentive de la légende permettait de prendre en compte).
- le paysage de savane arborée visible en arrière-plan est caractéristique des formations végétales du Sud de la zone d'étude.

## 4. Le déroulement de l'épreuve de MSP géographie

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

### a. La préparation

#### - La réflexion

Les 15 premières minutes de réflexion qui précèdent le passage en bibliothèque des candidats est un moment crucial de la préparation, qui ne doit pas être négligé. Une lecture trop précipitée du sujet peut conduire à un traitement partiel, incomplet ou bancal de celui-ci, voire à un hors-sujet fortement dommageable. Par exemple, le sujet « Les espaces de l'informel en Afrique du Sahel et du Sahara à la

Méditerranée » est différent du sujet « Les espaces de l'illégal et de l'illicite en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée ». De même, un sujet « Tourisme, loisirs et patrimonialisation » ne se résume pas à un exposé sur le patrimoine mondial de l'UNESCO. Les candidats ont intérêt à utiliser au mieux ce premier temps pour cerner le sujet précisément, en définir les termes, réfléchir à sa délimitation. Rappelons que les candidats disposent à cet effet de dictionnaires de français, de dictionnaires de géographie et d'atlas généraux en salle de préparation. Une analyse précise du sujet, de ses termes, de sa formulation, peut alors permettre de dégager les spécificités de celui-ci. Le ou la candidat(e) a alors toutes les cartes en main pour élaborer une problématique pertinente et pour identifier les ouvrages et documents dont il ou elle aura besoin durant sa préparation.

#### - Le choix des documents et la bibliographie

Le jury constate à nouveau une difficulté de bon nombre de candidats à se documenter. Les manuels de concours constituent très souvent la principale ressource utilisée, si ce n'est la seule. Leur utilisation conduit alors à des exposés constitués d'un assemblage d'éléments généraux, sans relation les uns avec les autres. Pour éviter cet écueil, le jury conseille aux candidats de **sélectionner et de hiérarchiser les ressources bibliographiques** à l'aune de la démonstration qu'ils souhaitent mener. La gestion des références bibliographiques nécessite de construire en amont un vrai raisonnement, afin d'éviter de plaquer des connaissances sans fil directeur. Ainsi, il convient de limiter le nombre de manuels de concours empruntés à la bibliothèque du CAPES à un ou deux au maximum. Ces manuels pourront être complétés par des ouvrages plus en lien avec le sujet mais non nécessairement classés dans la section des questions au programme de la bibliothèque. Par exemple, il sera plus que judicieux d'emprunter un ouvrage sur l'Arctique, classé dans la section « Mers et océans », pour le sujet « Le tourisme polaire : espaces, pratiques et enjeux ». L'utilisation d'articles scientifiques peut également venir enrichir l'exposé. Les candidats doivent toutefois veiller à ne pas accumuler des références trop pointues et à ne pas fonder l'ensemble du propos sur l'analyse d'un ou deux articles. De même, les sous-parties se résumant à un exemple tiré d'un article sont à proscrire pour éviter l'effet catalogue. Une telle approche de la bibliographie ne permet pas de traiter les sujets de manière globale. Les candidats sont invités à se familiariser avec ce type de ressources tout au long de l'année, en s'appuyant par exemple sur la bibliographie recensée sur le site de *Géococonfluences*.

Enfin, les candidats doivent conserver du temps de préparation pour rédiger une bibliographie qui recense les références ayant permis de construire l'exposé. Cette **bibliographie doit respecter les normes de présentation académiques** (titre d'ouvrage souligné, titre d'article entre guillemets, etc.) et doit être organisée en distinguant les usuels, les manuels, les ouvrages et les articles. Elle sera soit donnée en format papier, soit directement intégrée dans le diaporama.

#### b. La partie scientifique

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

#### - L'introduction

Elle commence par une accroche s'appuyant par exemple sur un fait d'actualité, ou encore sur une photographie commentée, tirée du corpus de documents constitué par le ou la candidat(e) pour appuyer l'argumentation de son exposé. L'accroche doit être explicitement liée au sujet et constituer un levier permettant aux candidats d'entrer de plain-pied dans celui-ci. Ainsi, une accroche allusive et non localisée sur la Coupe du Monde de football 2019, ne précisant pas qu'il s'agit de la coupe du monde féminine, pour un sujet sur les grands événements sportifs, ne saurait être satisfaisante.

L'accroche est suivie d'une définition précise et rigoureuse des termes du sujet, moment clé dans la compréhension de celui-ci, trop souvent effectué de manière mécanique. Cette définition doit pourtant permettre d'identifier le sujet afin d'éviter le hors-sujet, de le comprendre, de façon à identifier des éléments de problématisation. De plus, cette définition des termes doit être contextualisée par rapport au sujet. Ainsi, la définition des « espaces ruraux » ne sera pas la même selon que le sujet a pour cadre la France ou l'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée. Dans le même ordre d'idée, le sujet doit être strictement délimité spatialement, de préférence à l'aide de cartes. Les candidats ont à leur disposition à la bibliothèque des atlas (en plus de ceux disponibles en salle de préparation), ainsi que des cartes générales à différentes échelles, en version numérique mais aussi sous forme de cartes murales ou papier.

De cette analyse doit découler la formulation d'une problématique. Rappelons qu'une problématique ne peut être une simple reformulation du sujet ou de l'annonce du plan sous forme interrogative. L'avalanche de questions sans liens les unes aux autres est également à proscrire, de même que l'association des

termes du sujet à des mots fourre-tout du type « enjeux » ou « limites ». La problématique se doit d'être claire, compréhensible et adaptée au sujet traité. Il s'agit de proposer un fil directeur guidant le raisonnement ensuite développé dans la suite de l'exposé. Seule une approche véritablement géographique du sujet, telle qu'exposée ci-dessus, permettra aux candidats de construire une problématique pertinente, et ce afin d'éviter que le développement ne soit qu'une succession d'éléments factuels plus ou moins liés au sujet. Il est conseillé aux candidats de formuler des questions simples, élaborées à partir d'un questionnement géographique faisant apparaître les paradoxes ou les tensions que pose le sujet.

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

## - Le développement

La démonstration doit être claire et répondre à la problématique posée. Le développement doit ainsi s'efforcer de tenir le fil du raisonnement. Comme pour une dissertation à l'écrit, chaque partie et chaque sous-partie doit s'appuyer sur un argument principal, étayé à partir de l'analyse de faits précis, de données chiffrées, de documents et d'exemples localisés tout aussi précisément et à différentes échelles. Une attention particulière doit ainsi être portée au choix des exemples : un sujet sur le tourisme à une échelle mondiale ne peut pas être traité uniquement à l'aide d'exemples français ou situés dans les pays du Nord. Il faut impérativement des exemples mondiaux variés et contextualisés. Dans le même ordre d'idée, un sujet sur le tourisme à une échelle régionale, en Amérique du Nord par exemple, doit s'appuyer sur une pluralité d'exemples de lieux touristiques précisément situés et choisis dans l'ensemble de l'espace étudié (en l'occurrence États-Unis, Canada mais aussi Mexique). Les candidats doivent néanmoins veiller à ne pas verser dans l'inventaire, en particulier pour la question « Les espaces du tourisme et des loisirs » souvent traitée de manière très factuelle. Il s'agit toujours *in fine* d'expliquer des différenciations spatiales en envisageant les facteurs qui peuvent rendre compte de ces différenciations. Pourquoi le tourisme est-il davantage développé dans les Caraïbes que dans l'Océan Indien ? A l'échelle du bassin des Caraïbes, comment s'expliquent les différences dans la mise en tourisme d'un archipel à un autre, et d'une île à une autre ? Le raisonnement géographique doit permettre de répondre à de tels questionnements. Utiliser de vraies transitions (qui ne se limitent pas à « on passe au grand III ») qui s'appuient sur les termes du sujet, facilite la progression du raisonnement et permet de limiter le hors-sujet et la simple énumération de connaissances plus ou moins liées au sujet.

Enfin, les candidats ne doivent pas hésiter à mobiliser leurs connaissances sur les territoires qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux : cela leur permet en général de proposer des développements plus fins et plus précis, à condition qu'ils soient bien contextualisés et qu'ils soient pertinents par rapport au sujet proposé. Il importe aussi de ne pas oublier les aspects pragmatiques des sujets traités : le coût, la distance, les rivalités politiques entre acteurs, les inégalités sociales, etc., sont autant d'éléments utiles à la compréhension des processus étudiés.

## - La conclusion

La conclusion ne doit pas être un simple résumé du développement, c'est un temps indispensable de l'exposé, qui doit être une véritable réponse à la problématique et ouvrir sur un questionnement plus large, voire critique. Il n'est pas pertinent de la repousser à la toute fin de la présentation après l'adaptation pédagogique

### c. La partie pédagogique

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

Ces différents éléments ne doivent toutefois pas être énumérés de manière artificielle et sans réflexion d'ensemble. L'objectif de cette partie est de faire réfléchir les candidats à la manière de transmettre aux

élèves des savoirs et des savoir-faire géographiques, qui seront transposés différemment selon le niveau de classe choisi. Les candidats sont ainsi amenés à expliciter le sens et les enjeux du niveau choisi, en mettant en avant l'articulation entre le thème, le sous-thème et le fil directeur de l'année choisie, afin d'y replacer avec pertinence la ou les notions mises en avant dans l'exposé. Il s'agit de faire preuve de réflexion sur la construction des apprentissages, la pertinence du choix de telle ou telle démarche (qu'elle soit inductive ou déductive), l'utilisation et l'analyse d'un ou de plusieurs documents précis, ou encore l'intérêt d'une sortie de terrain dans un cours de géographie.

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

De même, si la structuration de la partie pédagogique doit être claire, guidée par une problématique et présenter explicitement la ou les notions à transmettre, les candidats doivent se sentir libres de prendre leurs distances vis-à-vis d'une démarche souvent perçue comme formatée, les conduisant par exemple presque systématiquement à proposer une étude de cas. Nombreux sont pourtant les candidats qui ont insuffisamment réfléchi à l'intérêt d'une étude de cas dans le contexte d'une séquence de cours. Rappelons à cet égard qu'une étude de cas s'appuie par définition sur plusieurs documents. L'un de ces documents peut être central, mais l'étude de cas ne peut s'y limiter. Ces documents ne se résument pas à des photographies, des textes et des cartes. On peut proposer des types de documents moins conventionnels : publicités, reportages, productions culturelles (film, peinture, musique...), etc. Afin d'enrichir l'étude de cas, les candidats peuvent tout à fait exploiter de manière renouvelée un ou des documents déjà présentés lors de l'exposé scientifique.

### Encadré 5 : Un exemple de partie pédagogique réussie

Une candidate traite le sujet « **Mobilité et accessibilité dans les espaces ruraux en France** » dans sa partie scientifique et propose une adaptation pédagogique pour la classe de Troisième, rappelant au préalable la place prépondérante du territoire français pour ce niveau de classe. La candidate précise ensuite clairement les thème et sous-thème du programme de géographie correspondant à sa transposition :

- Thème 1 : Dynamiques territoriales de la France contemporaine.
- 3<sup>ème</sup> sous-thème : Les espaces de faible densité (espaces ruraux, montagnes, secteurs touristiques peu urbanisés) et leurs atouts.

La candidate liste les principales notions de la séquence – accessibilité, inégalités, habiter, mobilités – rappelant la place de certaines de ces notions dans la scolarité des élèves (classes de 6<sup>ème</sup> pour la notion d'habiter et 4<sup>ème</sup> pour la notion de mobilité). Pour ces quatre notions, elle prend soin de proposer des définitions adaptées au niveau 3<sup>ème</sup> et donc simplifiées par rapport à celles qui ont été données en introduction de la partie scientifique. Dans la phase d'entretien, la candidate est effectivement capable de proposer des définitions certes simples mais justes.

La candidate énonce avec précision le but de la séquence pédagogique, à savoir que les espaces ruraux français disposent de contraintes mais aussi d'atouts. La démarche est donc problématisée.

Pour une mise en œuvre inductive, la candidate propose un travail sur un espace d'échelle régionale, le département du Cantal, avant une mise en perspective à échelle nationale. Pour l'étude de cas relative au département du Cantal, elle imagine un travail de groupes et un corpus documentaire. Chaque groupe de trois ou quatre élèves sera amené à travailler sur un document. Pour l'ensemble des groupes, une carte de France des densités de population permet aux élèves de situer l'espace de l'étude de cas. Les documents imaginés pour le corpus sont variés, en termes de nature et d'acteurs, et traitent de la rareté des services médicaux, de l'itinérance de services publics, du télétravail, du tourisme vert. Ils permettent un traitement assez complet du sous-thème.

Pour la mise en perspective, la candidate prévoit de réaliser avec les élèves un croquis des espaces de faible densité en France, croquis qu'elle présente à l'aide de la production graphique réalisée pour la partie scientifique de l'exposé. Cette production graphique inclut les grands repères spatiaux (dizaines d'aires urbaines, cinq vallées fluviales, sept massifs montagneux ...), bien présentés et correctement localisés. La

légende, comportant trois parties avec chacune quatre à six items, est suffisamment détaillée et hiérarchisée pour comprendre la démarche d'adaptation proposée. Avec ce croquis, il s'agira de montrer aux élèves la diversité des espaces de faible densité, les contraintes d'accessibilité et leurs mises en valeur (protection, revitalisation économique, tourisme, ...).

Enfin, la candidate suggère un lien avec l'Éducation morale et civique rappelant que l'actualité du mouvement des « gilets jaunes » peut donner un cadre de réflexion notamment sur les problématiques socio-spatiales des espaces de faibles densités.

La partie pédagogique de cet exposé a duré environ huit minutes.

#### d. L'entretien

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

L'interrogation est menée en trois temps :

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

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

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

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

- il faut impérativement éviter d'avoir des réactions inappropriées, d'employer des formules familières (comme « ok », « ça marche », « j'ai zappé » ..., etc.).
- il faut également veiller à ne pas utiliser de manière inappropriée les formules « selon moi » ou « je pense que » pour des réponses qui n'appellent pas à émettre un avis ou une opinion (telle qu'une demande de définition d'une notion).
- faire attention à sa posture : ne pas mettre les mains dans les poches, ne pas s'affaler sur le bureau, ne pas jouer avec sa bouteille d'eau ou avec son stylo, etc.

- éviter absolument le métadiscours : commenter leur propre prestation pendant l'oral ne peut que pénaliser les candidats.

Cette partie de l'épreuve, qui fait partie intégrante de l'évaluation, semble être globalement mieux préparée que lors des sessions précédentes. Certains candidats négligent cependant encore l'entretien, alors qu'un exposé moyen peut tout à fait être revalorisé par un entretien au cours duquel le ou la candidat(e) se sera efforcé(e) de répondre avec pertinence et combativité aux questions posées. À l'inverse, un trop grand nombre de candidats semble baisser les bras et subir la phase de l'entretien, voire attendre qu'il se passe en évitant de répondre aux questions posées. La capacité à développer un raisonnement géographique, même sans certitudes absolues, et à faire preuve de combativité, ne peuvent qu'être un signe engageant pour un futur enseignant. Le jury rappelle donc que tout comme l'exposé, l'entretien doit être préparé tout au long de l'année par les candidats au concours.

L'évaluation de l'épreuve de mise en situation professionnelle en géographie prend donc en compte l'ensemble des moments de l'oral, comme le montre le résumé d'une très bonne mise en situation professionnelle qui figure dans l'encadré 6.

#### **Encadré 6 : Un exemple de très bonne mise en situation professionnelle**

À titre d'exemple, le sujet « Les espaces de la paysannerie en Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée » a fait l'objet d'un traitement très convaincant.

En guise d'ouverture, la candidate rappelle que 2014 a été désignée par la FAO comme l'année des agricultures familiales. Elle définit de façon pertinente la paysannerie et délimite les espaces d'étude à l'aide d'une carte projetée au tableau : elle a identifié sur le diaporama, au moyen de formes ovales les campagnes méditerranéennes, la vallée du Nil et les espaces sahéliens.

Elle pose la problématique suivante : « Dans quelle mesure les espaces de la paysannerie, objets de territorialisations concurrentes et de plus en plus conflictuelles, constituent-ils un enjeu social et politique majeur pour la région ? ».

Le plan adopté est le suivant :

- I – Des espaces supports d'appropriations paysannes diverses
  - A – Des appropriations convergentes : le cas des vallées fluviales
  - B – Des appropriations complexes : le cas du Maghreb
  - C – Des appropriations traditionnelles en recomposition : le cas du Sahel
- II – Des territorialisations conflictuelles sur des espaces disputés
  - A – L'expansion urbaine : la paysannerie en retrait
  - B – La désertification : la paysannerie divisée
- III – Les espaces de la paysannerie au cœur des enjeux régionaux
  - A – Pressions démographique et climatique : l'enjeu de la sécurité alimentaire
  - B – Pression économique de l'intégration à la mondialisation

La candidate propose un croquis portant sur la moyenne vallée du Sénégal : elle a réalisé une coupe montrant la complémentarité des usages de l'espace et des appropriations par la paysannerie. Elle illustre son exposé de façon pertinente au moyen de cartes et de photographies bien commentées.

L'exploitation adaptée proposée s'inscrit dans le thème 2 : « Gérer les ressources terrestres » de la classe de Seconde générale (14-15h), et le sous-thème « Nourrir les hommes ». La candidate propose un plan d'étude convaincant : I-Croissance de la population et croissance de la production / II-Assurer la sécurité alimentaire / III-Développer des agricultures durables ?

Elle propose une activité en classe fondée sur l'étude d'une photographie illustrant un conflit entre éleveurs et cultivateurs au Burkina-Faso.

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

# Epreuve 2. «L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle (ASP)»

---

## I. Cadre et finalités de l'épreuve

### 1. Présentation générale de l'épreuve

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

**L'épreuve repose sur un sujet se présentant sous la forme d'un dossier de cinq documents.** Ce dossier est systématiquement introduit par un titre : « Enseigner..... en classe de..... », qui reprend l'intitulé d'un thème ou d'un sous-thème d'enseignement figurant dans les programmes en vigueur d'histoire ou de géographie<sup>14</sup>.

Le dossier est organisé en deux ensembles.

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

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

### 2. Les attendus de l'épreuve

Le candidat doit :

---

<sup>14</sup> Annexe 1. Liste des sujets 2018. Accès à tous les dossiers sur le site du lycée Oehmichen. Pour des questions de droit de reproduction, les documents B et C ont été retirés du corpus, mais les candidats pourront retrouver aisément les pages considérées grâce à la première page de chaque dossier.

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

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

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

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

### 3. La dimension numérique de l'épreuve

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

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

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

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

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

#### Quelques gestes informatiques requis

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

#### 4. Le diaporama : quelles attentes du jury ?

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

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

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

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

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

## 5. L'organisation de l'exposé

L'introduction n'a pas besoin d'être longue, elle ne doit pas s'attarder à présenter ou décrire chacun des documents composant le dossier. Le jury attend en revanche une contextualisation claire et efficace de la situation d'enseignement proposée : thème d'inscription, position de la situation dans ce thème... Le candidat doit clairement expliquer la nature de la situation proposée (étude de cas, point de passage et d'ouverture, cours...). Une **présentation synthétique** des documents est suffisante, guidée par la seule exigence de **conduire à la problématisation** du commentaire et d'amener ainsi la problématique. **Cette problématique est le plus souvent à chercher dans la façon dont le document D questionne la situation d'enseignement faisant l'objet du sujet.** Il s'agit de le formuler, c'est-à-dire d'être capable de mettre en mots cette tension.

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

- Le premier temps doit permettre au candidat de manifester sa **capacité à mener une réflexion critique sur une situation d'enseignement** définie à partir de textes normatifs, de textes d'accompagnements pédagogiques et de propositions de contenu (pages de manuels scolaires). Le candidat analyse et explicite les logiques de la situation d'enseignement qu'il identifie : il présente les axes retenus par l'extrait de programmes et la fiche EDUSCOL (document A), les confronte, les discute ; il justifie, éclaire et interroge les choix proposés par les manuels (documents B et C) au regard des attendus formulés. Il présente les enjeux propres à l'enseignement de cette situation d'enseignement, qu'ils soient de nature didactique, scientifique ou civique. En cela, dès ce premier temps, il est nécessaire de s'appuyer sur les documents D et E. Mobiliser le document D permet de situer les choix étayant cette situation professionnelle au regard d'enjeux scientifiques contemporains ; mobiliser le document E permet d'identifier les enjeux civiques et sociaux de l'enseignement de la situation concernée. Ce premier temps doit correspondre à **un tiers du temps de l'exposé, soit une dizaine de minutes.**
- Le second temps doit être l'occasion pour le candidat de montrer son **aptitude à approfondir les enjeux historiographiques et épistémologiques de la situation d'enseignement**, mais aussi son **aptitude à mettre en perspective les enjeux civiques et sociaux** de celle-ci **en vue d'alimenter l'une des dimensions des programmes de l'EMC.** Le document D, un écrit issu de la recherche ou de la vulgarisation savante (par exemple *Géocofluences* ou *La Documentation photographique*), associé à l'ensemble des éléments du dossier, permet au candidat d'identifier la ou les questions d'ordre scientifique au cœur de la situation d'enseignement, et de réaliser une mise au point sur l'objet historiographique ou géographique en rapport avec cette situation. Le texte de réflexion civique et sociale (document E) doit être croisé avec l'ensemble des éléments du dossier, à commencer par l'extrait de programme. Le candidat propose, à partir de cette démarche, une mise au point sur les contenus du document E (la notion centrale, les principes et les valeurs, ou la question de société), en relation avec la citoyenneté républicaine et son enseignement. Ce second temps doit correspondre aux **deux tiers du temps de l'exposé, soit une vingtaine de minutes.**

En somme, le premier temps analyse la situation proposée à partir des documents A, B et C en situant les contenus de ces 3 documents par rapport aux documents D et E ; le second temps part des documents D et E pour interroger de façon critique, donc nuancée, les enjeux de la situation présentée par les documents A, B et C, à travers un élargissement et un approfondissement de la réflexion épistémologique, sociale et civique. Ces deux temps peuvent donner lieu à une organisation en deux, trois ou quatre parties : le jury évalue avant toute chose la pertinence de l'organisation choisie au regard de la démarche adoptée et la capacité du candidat à **procéder à des croisements entre les documents.** Il importe toutefois de respecter les proportions temporelles indiquées.

## 6. L'entretien avec le jury

Le jury revient tout d'abord sur **la présentation critique de la situation d'enseignement et de ses enjeux**, en **abordant la dimension didactique** à partir – prioritairement mais non exclusivement – des documents A, B et C. Le **deuxième temps aborde l'examen de la dimension scientifique**, notamment

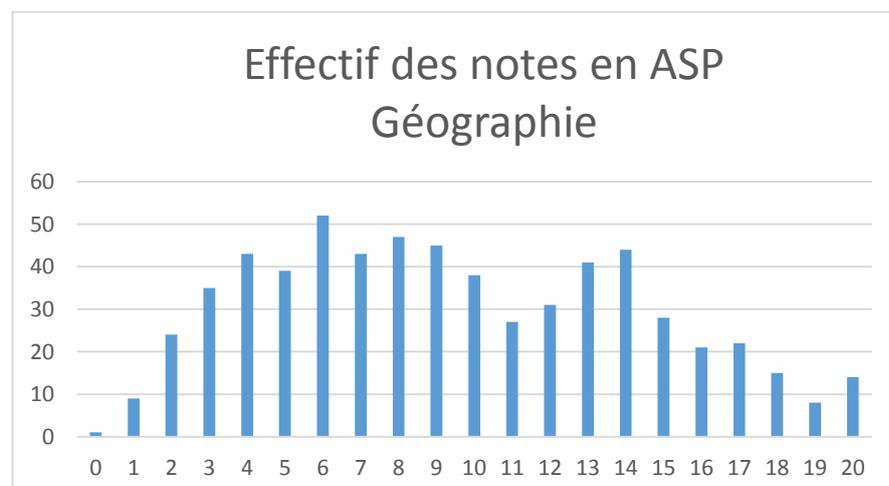
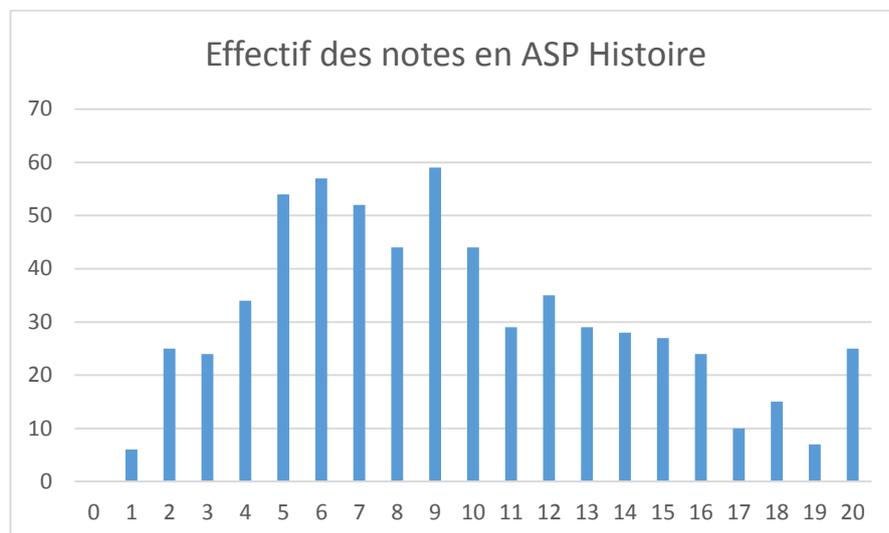
(et là encore non exclusivement) à partir du document D et de la façon dont il a été mobilisé. Enfin, dans le troisième et dernier temps, **le jury revient sur la dimension civique et sociale**, et donc sur l'articulation de la situation disciplinaire étudiée avec le programme d'EMC, notamment à partir du document E et de la façon dont le candidat a mobilisé cette ressource.

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

## II. Retour sur la session 2019 et perspectives pour la session 2020

### 1. Quelques éléments statistiques

En 2019, le jury de l'ASP a évalué **1255 prestations (628 en ASP histoire et 627 en ASP géographie)** qui ont reçu des **notes allant de 00 à 20/20 pour une moyenne de 9,44/20 en ASP histoire et 9,49/20 en ASP géographie**. Plus de la moitié des candidats s'est vue attribuer une note supérieure ou égale à 9/20 (52,93% en histoire et 53,1% en géographie), et près d'un quart (23%) ont une note supérieure ou égale à 14/20. Toutefois, le jury déplore encore un nombre important de prestations très faibles, puisque près d'un quart (23,4%) des candidats obtiennent une note inférieure ou égale à 5/20.



## 2. Une forme toujours plus maîtrisée, une épreuve consolidée

Le jury d'ASP a pu constater que **l'épreuve est bien ancrée dans les préparations** car les règles formelles de l'épreuve ont été très majoritairement respectées. Seuls quelques candidats n'ont pas démontré leur connaissance des règles de cette épreuve en proposant par exemple des présentations numériques de plus de 10 diapositives ou encore en ne respectant pas les équilibres de temps entre les composantes de l'épreuve. Le jury encourage donc les candidats à bien suivre les remarques et consignes formulées dans le rapport du jury, et à bien se préparer à cette épreuve spécifique au CAPES. **Tous** les dossiers proposés lors de la session 2019 sont disponibles **sur le site du lycée Etienne Oehmichen, à l'adresse suivante** : <https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=364>

Les principaux problèmes récurrents relevés par le jury ne tiennent pas tant à la forme qu'à **la compréhension des attentes de fond de l'épreuve**. Le jury souhaite notamment rappeler que l'analyse critique ne repose pas sur une unique démarche de dénigrement des éléments proposés. **Il n'y a pas d'analyse critique sans approche nuancée** : une analyse critique nécessite de distinguer les apports et les limites, et de démontrer une capacité de compréhension de la pensée d'autrui. L'analyse des pages de manuel doit d'abord reposer sur une démarche d'explication des choix effectués par les concepteurs. La formulation des limites, des incohérences internes et vis-à-vis des attentes officielles – autant d'éléments attendus – ne peuvent que s'inscrire dans cet effort de compréhension seul à même de construire les bases d'un dialogue de pensée constructif. L'analyse critique n'est pas non plus une simple description des éléments contenus dans les documents du dossier. Non seulement cela n'a pas de sens d'un point de vue intellectuel, mais en plus cette démarche conduit inmanquablement à ne pas respecter les ordres de temps indiqués plus haut (un tiers/deux tiers). Cette démarche ne peut relever que d'une volonté d'évitement des attentes épistémologiques, sociales et civiques. Une démarche uniquement descriptive, portée sur la paraphrase, est toujours sanctionnée par le jury.

Le jury souhaite aussi continuer à attirer l'attention des candidats sur **le problème récurrent de références scientifiques très datées**, notamment en géographie, ou alors **plaquées sans fondement**. Les textes composant les documents D sont dans leur immense majorité des extraits de productions scientifiques récentes. Les candidats se trouvent souvent en difficulté en cherchant à tout prix à placer des références comme Roger Brunet ou Yves Lacoste en géographie, ou encore Marc Bloch et Fernand Braudel en histoire. Il est important de connaître à la fois les travaux de ces chercheurs qui ont marqué l'histoire de leur discipline, mais il est aussi fondamental de connaître les travaux et les chercheurs qui font aujourd'hui autorité et sont les plus cités ou débattus dans la littérature scientifique. De nouveau, il n'est pas attendu un temps de récitation de fiches plus ou moins bien comprises. **Le jury attend qu'un savoir raisonné soit mobilisé** afin que le candidat démontre qu'il est capable de saisir les enjeux disciplinaires scientifiques de la situation professionnelle proposée. En somme, la démarche même de récitation d'une fiche est un contre-sens dans cette épreuve. De même, le document D ne doit pas faire l'objet d'une analyse littérale, mot-à-mot, déconnectée du bloc formé par les documents A, B et C. Le document D rend compte d'une approche, d'une réflexion épistémologique, qui permet de mieux questionner les présupposés, les attendus et les orientations sous-jacents aux instructions officielles et aux ressources proposées. Tout programme est le résultat de choix ; toute ressource l'est tout autant, à partir d'une interprétation de la formulation des instructions officielles. Le sens de l'épreuve est bien là : que le candidat démontre son autonomie intellectuelle face à une commande et des outils, afin de lui permettre de mettre en œuvre les attentes de l'institution de la façon la plus réfléchie et raisonnée.

Enfin, il avait été décidé à l'occasion de la session 2019 d'élargir un peu la nature des textes composant les documents E. En ouvrant le document E à des sources journalistiques comme des extraits de tribunes, d'éditoriaux voire d'articles de presse, et en diversifiant le champ des auteurs qui peuvent être à la fois des intellectuels reconnus ou des journalistes, l'ambition du jury était d'inciter toujours plus les candidats à contextualiser le document E et à le discuter, sans confondre ses apports avec ceux du document D. L'expérience a été jugée concluante par le jury. Un écueil demeure dans la démarche choisie par un certain nombre de candidats. **Le rapport 2018 précisait clairement qu'il n'était plus attendu un projet de mise en œuvre en EMC**. Celui-ci se révélait quasiment systématiquement factice parce que déconnecté du tout.

Cette partie de l'épreuve n'est pas un piège pour le candidat, ni un moment formel en marge du reste de l'exercice. **La mise en perspective sociale et civique doit impérativement partir de la situation professionnelle disciplinaire proposée**. Le candidat doit, d'abord, faire l'effort de formuler l'enjeu civique

et social associé au fait d'enseigner le thème proposé. Par la mise en perspective, il faut bien entendre que cela nécessite au préalable d'avoir formulé les enjeux scientifiques et didactiques de la situation. Ce n'est donc pas un temps « hors sol », il doit être en cohérence avec les propos énoncés au préalable. Une fois l'effort de formulation réalisé, il est attendu du candidat qu'il soit capable d'expliquer en quoi les apports disciplinaires sont à même de nourrir un des thèmes du programme de l'EMC, quel que soit le niveau d'inscription. Il ne s'agit donc pas d'exposer ce que serait le déroulé d'une hypothétique séance qui se résume le plus souvent à un exercice de débat dont les finalités ne sont que rarement maîtrisées.

En résumé, il est attendu du candidat qu'il commence par **formuler l'enjeu social et civique de la situation disciplinaire** faisant l'objet du sujet, puis qu'il **mette en regard cet enjeu et l'approche proposée par le document E**. Pour cela, il est nécessaire de formuler la thèse contenue dans ce document, et non de procéder à une longue paraphrase. L'approche du document E est souvent très tranchée ; cela permet de **mettre en tension la thèse développée et l'enjeu de la situation disciplinaire** formulé au préalable pour pouvoir construire une réflexion sur l'un des grands principes républicains. Là encore, il ne s'agit pas de réciter une fiche mal comprise ; il s'agit de **démontrer sa capacité à faire dialoguer des pensées**, des approches, tout en démontrant sa connaissance des attentes de l'institution. Se réfugier derrière une neutralité « miracle » ne permet pas de démontrer sa compréhension des raisons de la neutralité du fonctionnaire ou encore la nature de cette neutralité. Il n'y a donc pas de sujets pièges : la laïcité semble particulièrement faire peur aux candidats, comme tout ce qui touche aux faits religieux et à la culture politique. Cela traduit souvent une mauvaise compréhension des attentes du jury. Le jury n'attend pas la récitation d'un dogme ; le jury attend que le candidat démontre qu'il a compris ce qu'est la posture du fonctionnaire, ses fondements, en l'expliquant par rapport aux débats qui traversent la société française soit le contexte dans lequel il exercera son activité professionnelle. Le temps « civique et social » n'est donc pas le moment de la fermeture de l'exercice, mais au contraire de son **ouverture** : ouverture sur la société et ses débats, ouverture sur les fondements qui expliquent la posture attendue de l'agent de l'Etat dans les territoires, ouverture sur le contexte d'exercice de la future mission. Il faut que le candidat ressente et recherche ce mouvement d'ouverture. En cela, il est logique d'attendre une connaissance du jeu des institutions, de la presse, de la vie politique et syndicale.

### 3. Vers la session 2020

La session 2020 n'apportera pas de changements à l'épreuve d'ASP. La prise en compte des nouveaux programmes du lycée se fera en deux temps : à l'occasion de la session 2020, les programmes des classes de seconde, de première générale **tronc commun** et de première technologiques seront considérés ; le programme de la spécialité Histoire, Géographie, Géopolitique, Science politique sera considéré à compter de la session 2021.

La prise en compte des nouveaux programmes de tronc commun conduit à préciser **la façon dont les sujets seront libellés**. Les sujets portant sur les programmes en vigueur au collège et en terminale pourront être libellés – comme jusqu'à présent – au niveau du thème ou du sous-thème. De la même façon, ceux portant sur les nouveaux programmes du lycée pourront être libellés au niveau du thème et du chapitre (en histoire) ou de la question (en géographie). **L'attente de contextualisation de la situation d'enseignement proposée**, en introduction, n'en sera que renforcée : le candidat devra démontrer qu'il a bien identifié l'élément sur lequel le sujet repose (point de passage et d'ouverture, étude de cas, question spécifique sur la France...).

### 4. Conseils généraux

#### - Concevoir la dimension civique et sociale du dossier.

Compte tenu des difficultés encore constatées dans la présentation de la dimension civique et sociale lors des passages, le jury souhaite à nouveau rappeler quelques conseils aux candidats. La dimension civique et sociale, comme indiqué précédemment, est **un temps d'ouverture**. Il s'agit, pour le candidat, de montrer qu'il a conscience que l'Ecole est au cœur de la société, et que tout enseignement est nécessairement en prise avec les débats qui l'animent. Cette dimension de l'épreuve permet d'interroger le sens même de l'acte d'enseignement.

**Le document E apporte un thème de mise en perspective civique et sociale** en défendant ou exposant une position souvent tranchée. Il convient de la comprendre, mais aussi d'identifier en quoi cette position fait débat. Identifier les éléments polémiques ou qui font à minima débat dans le document

proposé permet, à la suite, **d'interroger la finalité civique et sociale de la situation d'enseignement disciplinaire proposée**. Cette étape qui vise à questionner la situation d'enseignement disciplinaire est la clé qui permet de prendre du recul et d'interroger **en quoi l'apport disciplinaire contribue au projet commun qu'est l'EMC**. Ce n'est donc qu'au terme de l'analyse des enjeux civiques et sociaux de la situation d'enseignement disciplinaire que le candidat peut montrer en quoi la situation proposée permet de nourrir la compréhension de l'une des quatre dimensions de l'EMC. Il convient donc de s'abstenir de proposer une mise en œuvre pédagogique factice. **Il faut en rester au « quoi », au « pourquoi » et au « en vue de quoi » ; cette orientation correspond à ce que l'on peut attendre du public cible du concours, les M1 MEEF.**

La culture générale du candidat est souvent prise en défaut. Trop de candidats ne maîtrisent pas **certaines notions fondamentales ou textes fondamentaux de la République**. Beaucoup de candidats méconnaissent le nom, le fonctionnement élémentaire des institutions françaises et européennes. Trop de candidats semblent également ignorer les enjeux des grands débats qui animent la société française... Tout cela se prépare et explique que le jury peut, et même doit, interroger les candidats sur ces dimensions citoyennes contemporaines. Le jury ne peut qu'inciter les candidats **à lire et écouter régulièrement la presse** et à résumer les thèmes et positions rencontrées afin de préparer cette dimension de l'épreuve. Préparer le Capes d'histoire-géographie demande un investissement intense en matière d'acquisition de connaissances, le jury en a pleinement conscience. Toutefois le candidat ne doit pas s'enfermer « hors du monde » durant cette année aussi intense soit-elle. **Garder un contact avec le quotidien et les événements de l'année est fondamental.**

### - Les qualités d'un bon exposé

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

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

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

Un bon exposé analyse véritablement les éléments qui composent les cinq documents du dossier et n'en fait pas une simple description (simple identification des éléments ou idées présents dans un document) ni une paraphrase avec de longues citations à l'oral. Les éléments proposés dans la ou les pages de manuel sont analysés du point de vue de leurs apports et de leurs limites dans le cadre d'une situation d'enseignement.

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

L'introduction de l'exposé doit être **synthétique** et démontrer d'entrée la bonne compréhension de la démarche et des enjeux du sujet. Une bonne introduction et une bonne première diapositive amènent une

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

Les problématiques formulées par les candidats relèvent très souvent d'une seule et même structure linéaire : en quoi « enseigner XXXX » révèle l'importance de la notion de [apport du document D] et les enjeux de société associés à [thème du document E]. Une telle formulation est artificielle et démontre que la logique de l'épreuve n'est pas forcément bien comprise.

Il est inutile de réécrire le sujet dans son ensemble dans la formulation de la problématique. Il faut plutôt **identifier la thématique et la notion sur laquelle la situation d'enseignement porte**. Par exemple, dans l'ancien programme de première, écrire « en quoi enseigner "La France en ville" » alors que le sujet porte sur la périurbanisation n'apporte rien. Mieux vaut montrer, par la problématique, que l'on a compris que le sujet porte sur la périurbanisation. Ensuite, l'enjeu du sujet n'est pas de dire « en quoi enseigner XXX démontre l'importance des renouvellements de XXX dans les travaux des géographes ou des historiens » ; c'est même l'inverse. Il s'agit de considérer l'apport du document D pour questionner **le sens** de ce qui est enseigné.

Ainsi, un ordre plus pertinent serait de relier la thématique d'enseignement à la notion du doc D, afin d'interroger les enjeux disciplinaires et sociaux/civiques de la situation d'enseignement proposée. Il ne s'agit pas de donner une recette miracle qui serait vouée à être déclinée sur n'importe quel sujet ; aucune problématique standard ne garantit une note correcte en soi. **Problématiser le traitement d'un dossier d'ASP doit démontrer qu'une solide culture disciplinaire, raisonnée et réfléchie, permet de comprendre une commande institutionnelle et ses enjeux**. La problématique doit rendre compte de l'approche du sujet par le candidat. Ainsi, pour chaque sujet, plusieurs problématiques sont possibles.

Quelques exemples de problématiques à partir de sujets tombés cette année :

· Sujet G 132 : Enseigner « Un monde de migrants » en classe de quatrième

*Problématique possible* : Lorsqu'enseigner les migrations interrogent la notion de « territoire ». Voir le monde en mouvement pour accepter l'altérité et comprendre les défis de l'hospitalité.

· Sujet G 303 : Enseigner « Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux » en classe de cinquième

*Problématique possible* : Enseigner le changement global entre processus physiques et défis d'adaptation pour les sociétés : de la compréhension des manifestations territorialisées à la responsabilisation des futurs citoyens.

· Sujet H 113 : Enseigner « Mutations des sociétés » en classe de première

*Problématique possible* : Enseigner l'histoire de l'immigration comme un fait social : questionner le lien Nation-territoire.

· Sujet H 302 : Enseigner « L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle) » en classe de seconde

*Problématique possible* : Enseigner les Grandes découvertes sans le prisme européen : une mise en question de la figure du « héros ».

## - L'importance de l'analyse critique

**L'analyse critique des sources** est un exercice fondamental qui permet au candidat de démontrer **sa bonne connaissance tant de l'historiographie que des grands courants épistémologiques**. Cela permet aussi au candidat de pouvoir situer les extraits de presse dans le paysage des médias français. Cette démarche est tout particulièrement attendue à propos des documents D et E. Cette contextualisation permet au candidat de mieux déceler et d'explicitier les références contenues dans les textes. C'est alors l'occasion de montrer une culture historique ou géographique, en mobilisant des connaissances et des références éclairant les documents du dossier. Il n'y a donc pas une liste générique d'auteurs ou de concepts attendus par le jury. Le jury attend effectivement que le candidat soit en mesure de citer de grands courants historiographiques, de grands auteurs passés et contemporains, des concepts fondamentaux, mais ceux-ci doivent nécessairement être en rapport avec les documents. Il ne s'agit pas

de faire dire aux documents ce qu'ils ne disent pas ; il faut **expliciter les références** pour démontrer la bonne compréhension de ce qui est proposé. Si, en règle générale, les références classiques sont bien connues par les candidats, un effort peut encore être réalisé en vue d'une meilleure connaissance des publications scientifiques contemporaines. Cette attente est chaque année répétée par le jury.

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

### - **L'approche critique du dossier**

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

L'absence de date sur un document, l'absence de concepteur comme d'auteur ou bien encore tout ce qui interroge la provenance des informations, l'identification d'un positionnement idéologique et/ou politique de certaines sources sont des axes majeurs pour développer une approche critique. Au-delà, le candidat doit également s'interroger sur la cohérence du corpus documentaire d'un manuel. Analyser, par exemple, une situation d'enseignement sur « l'élargissement du monde » à partir de sources exclusivement occidentales pose problème, ce que le candidat doit souligner, en apportant, s'il le juge pertinent, des propositions de documents complémentaires.

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

Tout spécifiquement pour les documents de nature **cartographique**, de façon classique, on attend qu'il comporte au minimum un titre, une échelle, une légende organisée et une orientation. Ainsi, dans la majorité des cas, les informations sur une carte, aussi simples soient-elles, sont hiérarchisées. Il convient, par exemple, de faire remarquer la présence de flux uniformes ou de villes représentées avec un figuré de même taille alors qu'en réalité, l'une est plus importante que l'autre. Il revient également au candidat de faire remarquer des figurés qui ne sembleraient pas adaptés (en fonction de choix de conception) ou bien le non-respect de la « sémiologie graphique ». Le jury rappelle que les cartes ne sont pas plus objectives que d'autres documents ; ce sont des constructions bâties sur des postulats, parfois critiquables, qu'il convient d'identifier et d'analyser.

La **démarche critique** n'est pas seulement le **relevé de ce qui ne convient pas**, il s'agit aussi **d'identifier les apports de chaque élément** et, si cela s'y prête, de **proposer des éléments correctifs**, de faire des suggestions dans une perspective plus constructive, autour de quelques documents. Ce sont par exemple ces éléments qui font l'objet de la **sélection** opérée sur la deuxième diapositive.

### - **Principaux écueils à éviter**

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

- s'égarer dans le commentaire détaillé et pointilleux des manuels ;
- choisir une autre situation scientifique que celle proposée par le document D, ce qui équivaut à un hors-sujet ;
- contourner un document, le jury reviendra de toutes les façons dessus lors de l'entretien ;

- faire un exposé factuel ou une leçon sur la thématique objet de la situation professionnelle : il s'agit de réfléchir sur celle-ci, et non de faire un cours à partir de celle-ci ;
- restreindre la partie civique à l'énumération mécanique de valeurs de la République et des quatre dimensions de l'EMC, sans réflexion ;

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

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

### - **La nécessité d'une combattivité jusqu'au terme de l'entretien**

Le temps d'entretien, d'une durée de 30 minutes, qui suit l'exposé, ne doit pas être négligé. L'entretien permet au candidat de montrer ses **capacités de réflexion et sa réactivité face aux questions du jury**. C'est aussi l'occasion pour le jury de « rattraper » un candidat qui a réalisé un exposé un peu faible ou de déceler les qualités supplémentaires d'un candidat ayant déjà réalisé un bon exposé. En toutes circonstances, **le jury fait preuve de bienveillance**. Chacun des membres revient systématiquement sur divers aspects de l'exposé, ce qui ne signifie pas que l'exposé est raté. Il ne s'agit nullement de questionner une soi-disant érudition du candidat mais bien de **l'amener à préciser sa réflexion** sur la question soulevée par le dossier et la situation d'enseignement qu'il avait à étudier. Cette bienveillance n'exclut évidemment ni l'ambition intellectuelle ni la rigueur avec laquelle le jury accueillera l'exposé puis l'entretien du candidat. Le jury attend une **réactivité forte** du candidat en même temps qu'une **capacité à construire une discussion argumentée**. Les questions du jury ne sont donc pas des pièges tendus, mais des invitations à préciser, à développer, à argumenter les enjeux identifiés. Le candidat doit savoir admettre son ignorance, car nul n'est censé tout savoir, ou son incompréhension de la question posée ; il peut demander à ce qu'elle soit reformulée, car l'entretien est aussi **un dialogue qui se veut constructif et formatif**. La capacité du candidat à échanger avec le jury de manière polie, constructive, réfléchie et nuancée est particulièrement appréciée. Des **réponses concises** valent souvent mieux que de se perdre dans des réponses trop longues ou des digressions. Le candidat évitera absolument d'interpeller, de questionner le jury voire de lui demander de fournir la réponse à une question posée, même à l'issue du temps d'interrogation.

### - **Deux exemples d'exposés réussis**

#### **Exposé en histoire**

*Sujet H503 : Enseigner « La République, trois républiques » en classe de première.*

Le candidat a proposé un exposé très équilibré. L'introduction, qui n'excède pas 3 minutes, propose une accroche sur *La Débâcle* de Zola. Le candidat choisit une focale sur les idées républicaines en veillant à les contextualiser, refusant toute approche fixiste.

Dans un premier temps, l'analyse du dossier est effectuée de manière fine et méthodique : après avoir discuté les termes du programme (majuscule à République, ou absence de majuscule, le singulier, le pluriel), le candidat recense les points d'attention attendue des fiches Eduscol. Puis, le candidat propose une analyse du dossier, s'efforce de créer des liens entre les deux extraits de manuel (documents B et C) autour d'un axe mémoriel qui se cristallise dans un monument (le Panthéon), ou des événements (importance du coup d'État dans la mémoire républicaine, réactivation de cette mémoire à partir de 1958 par le général De Gaulle confronté à la tentative de putsch des généraux en 1961, et de son opposant F. Mitterrand dans son ouvrage *Le coup d'État permanent*). L'utilisation faite par le général De Gaulle de la date du 4 septembre est montrée en complément des documents du corpus. Le candidat choisit quelques documents (dont la photographie montrant les funérailles de Victor Hugo, inhumé au Panthéon) pour en proposer la description, et analyse les consignes ou activités proposées par les manuels.

Le deuxième temps permet au candidat de mettre en perspective le texte à l'aide d'une solide culture historiographique mise au service d'une explication rigoureuse du texte D. La démarche révèle une capacité à analyser et à interpréter le texte proposé et à rendre compte de cette lecture. Chacune des références est explicitée. L'approche dénote, au-delà d'une réelle culture, une réflexion qui se montre critique (le candidat montre par exemple les risques du temps long pour analyser des faits politiques). Plusieurs historiens sont cités (Nicolas Roussellier, Pierre Rosanvallon, Patrick Boucheron, Pascal Ory) de façon pertinente : l'article sur la panthéonisation de Victor Hugo vue du monde dans l'*Histoire mondiale de la France* offre une perspective intéressante sur le dossier proposé, tout en faisant le lien avec la partie précédente.

Enfin, dans la dernière partie de son intervention, le candidat sait questionner la culture républicaine aujourd'hui, articulant ainsi harmonieusement ses trois parties, tout en introduisant des faits d'actualité. Cette démarche permet d'éclairer la lecture du texte du document E. Le candidat témoigne d'une capacité à faire le lien entre culture historique et certaines questions qui animent les débats politiques et de société le présent (référence au *Brexit*, au projet de référendum d'initiative partagée contre la privatisation d'aéroport de Paris, question sur le populisme, sur la vertu de l'impôt).

L'entretien révèle un candidat serein, sans certitude, s'appuyant sur une méthode rigoureuse, faisant des liens entre les questions et les documents, en capacité d'analyser les questions posées, et d'interagir avec son jury.

### **Exposé en géographie**

*Sujet G323 : Enseigner « Nourrir les hommes » en classe de Seconde*

En introduction, la candidate débute son propos sur le débat au sein de l'Union Européenne relatif à l'usage du glyphosate dans l'agriculture en 2018 en reliant les enjeux de cette question d'actualité à ceux posés par le sujet de son dossier d'ASP. Après avoir problématisé le sujet, elle replace cette question « Nourrir les hommes » dans le cadre du programme de Seconde tout en précisant que cette question se retrouve aussi dans le programme de cycle 4 en classe de 5ème, mettant ainsi en lumière la logique spiralaire des programmes, l'idée de progressivité des apprentissages et l'acquisition des diverses compétences par les élèves entre le cycle 4 et le lycée.

Dans la première partie de sa prestation, la candidate aborde les enjeux didactiques posés par le dossier, en apportant une analyse réflexive sur les documents, à l'aune des informations contenues dans les autres documents du dossier, notamment le document D. Elle aborde les enjeux de la question « Nourrir les hommes » à travers les divers documents cartographiques présents dans les documents B et C. Après avoir précisé leur projection et leur centrage, elle indique que les cartes sont avant tout des construits qui ne sont pas neutres, et qu'elles peuvent répondre à des enjeux géoéconomiques, géoculturels ou géopolitiques, enjeux qu'elle explicite à partir des représentations cartographiques sur l'alimentation présentes dans les pages de manuels. Elle précise aussi que les cartes sont le produit de formes de représentation du monde, se référant ici aux travaux menés par le géographe Christian Grataloup sur la carte en géohistoire. Cette analyse critique sur les supports cartographiques des deux pages de manuels est ensuite croisée avec le document D ce qui permet à la candidate d'interroger la limite Nord-Sud présente sur les divers planisphères des documents B et C. La candidate souligne tout d'abord que cette limite Nord-Sud est l'héritage sur le plan épistémologique de la géographie du développement, dont elle cite certains représentants. En mobilisant à nouveau les travaux de Christian Grataloup, elle démontre le caractère désormais caduc de cette coupure. Enfin, la candidate vient interroger, au regard des recommandations de la fiche Eduscol (Document A), la pertinence des documents B et C qui comportent des cartes à l'échelle mondiale, en proposant des pistes pour des documents favorisant une approche à d'autres échelles plus régionales ou locales, afin de mettre en perspective la question « Nourrir les Hommes » à travers une démarche plus multiscalaire. Dans l'optique de nuancer l'idée d'une globalisation de l'alimentation perceptible dans les documents B, C et D, la candidate propose de rajouter certaines photos de Peter Menzel, visant à montrer la diversité des habitudes et modes alimentaires de différentes familles dans le monde, reliant ce prisme d'analyse et de support au courant de la géographie culturelle et de la géographie des représentations.

Elle poursuit son analyse sur la dimension épistémologique du dossier, en précisant que les géographes ne se sont intéressés que très tardivement à la question de l'alimentation. Se référant à la géographie

classique, évoquée dans le document D, la candidate rappelle en premier lieu la place de l'agriculture et de la question de la nourriture dans la géographie vidalienne à travers le lien hommes/milieux. Puis, elle explicite le positionnement de Paul Vidal de la Blache en expliquant les notions de « genre de vie » et de « possibilisme ». Evoquant le développement de la géographie humaine, la candidate énonce ensuite, en lien avec le document D, les travaux de Maximilien Sorre et son article publié dans les Annales en 1952 sur la géographie de l'alimentation. Elle précise les principaux éléments de la pensée de l'auteur et la réflexion menée par ce dernier autour de la notion de « régime alimentaire ». Elle poursuit son argumentaire en soulignant l'évolution de la géographie de l'alimentation, en lien avec la géographie culturelle : elle développe ici les travaux de Gilles Fumey en les opposant à ceux de Jean-Robert Pitte. Elle poursuit en évoquant la dimension géopolitique de l'alimentation, tout en mobilisant de manière réflexive et croisée, les éléments du document D et des documents B et C, pour les confronter à nouveau aux travaux de Gilles Fumey mais aussi à ceux de Sylvie Brunel en citant son ouvrage sur la *Géopolitique de la faim*. La candidate achève ensuite son propos en évoquant autour de la notion de « système alimentaire » figurant dans le document D, l'approche systémique en géographie et son intérêt dans le cadre d'une géographie de l'alimentation, puis utilise cette approche afin de mettre en perspective un des planisphères du document B. Elle évoque enfin, pour conclure sa partie, un retour à des formes de territorialisation de l'alimentation.

Cette question de la territorialisation de l'alimentation, reliée à la qualité alimentaire, permet à la candidate de mettre en tension, le document E relatif aux OGM avec les cartes des documents B et C sur l'agriculture biologique et les OGM dans le monde. Après avoir défini avec précision les OGM, elle propose une analyse géographique des deux cartes des documents B et C en reliant cette analyse aux informations du document E dans une démarche de réflexivité. Elle éclaire ensuite les points de vue présents dans le document E par des connaissances d'actualité en lien avec l'évolution de la législation européenne relative aux OGM, puis aborde ce même point à partir du cas de la France. Pour finir, la candidate propose des pistes de mise en œuvre autour de la thématique de l'engagement, avec un travail qui pourrait être mené avec une association. En parallèle à l'explicitation de sa proposition de mise en œuvre, la candidate mène une réflexion sur la posture et la conduite éthique que doit tenir l'enseignant dans le cadre d'un tel projet. Elle exprime ainsi clairement au jury les précautions et la démarche à mettre en place, notamment auprès du chef d'établissement, pour rendre possible la venue d'intervenants extérieurs dans le cadre d'un établissement scolaire.

## Annexe 1

### Liste des sujets

A l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle

**Tous les sujets de l'épreuve orale d'ASP sont accessibles sur le site du lycée Etienne Oehmichen (<https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=364>)**

#### *Histoire*

H101 Enseigner « L'Europe des Lumières : circulation des idées, despotisme éclairé et contestation de l'absolutisme » en classe de quatrième

H103 Enseigner « Les chemins de la puissance » en classe de terminale

H 104 Enseigner « L'Afrique subsaharienne, du milieu des années 1950 à la fin des années 1980 » en classe de terminale

H111 Enseigner « Les relations de l'empire romain avec les autres mondes anciens : l'ancienne route de la soie et la Chine des Han » en classe de sixième

H113 Enseigner « Mutations des sociétés » en classe de première

H122 Enseigner « L'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France » en classe de terminale.

H124 Enseigner « La longue histoire de l'humanité et des migrations » en classe de sixième

H201 Enseigner « Science, innovation technique, société (années 1850-années 1950) » en classe de Première

H202 Enseigner « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de Seconde

H204 Enseigner « Les Européens dans le peuplement de la Terre » en classe de Seconde

H211 Enseigner « le temps des dominations coloniales » en classe de première

H224 Enseigner « Un monde bipolaire au temps de la guerre froide » en classe troisième

H232 Enseigner « Guerres mondiales et espoirs de paix » en classe de première

H233 Enseigner « La place des populations de l'Europe dans le peuplement de la Terre » en classe de seconde

H234 Enseigner « Le monde au temps de Charles Quint et de Soliman le magnifique » en classe de cinquième

H302 Enseigner « L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle) » en classe de seconde

H303 Enseigner « Conquêtes, paix romaine et romanisation » en classe de sixième

H322 Enseigner « Affirmation et mise en œuvre du projet européen » en classe de troisième

H323 Enseigner « Les débuts de l'humanité » en classe de sixième

H324 Enseigner « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècle) » en classe de seconde

H402 Enseigner « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux, traites négrières et esclavage au XVIII<sup>e</sup> siècle » en classe de quatrième

H413 Enseigner « Des chrétiens dans l'Empire » en classe de sixième

H422 Enseigner « L'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes » en classe de cinquième

H423 Enseigner « Le monde des cités grecques » en classe de sixième

H424 Enseigner « Rome, du mythe à l'histoire » en classe de sixième

H432 Enseigner « Un foyer de conflits » en classe de terminale

H433 Enseigner « De la guerre froide à de nouvelles conflictualités » en classe de première

H502 Enseigner « La naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste » en classe de sixième

H503 Enseigner « La République, trois républiques » en classe de première

H504 Enseigner « Guerres mondiales et espoirs de paix » en classe de première

H511 Enseigner « Conditions féminines dans une société en mutation » en classe de quatrième

H512 Enseigner « L'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes » en classe de cinquième

H523 Enseigner « La République et les évolutions de la société française » en classe de première

H601 Enseigner « Combattre pour la république : Jean Moulin » en classe de première

H603 Enseigner « Socialisme et mouvement ouvrier » en classe de terminale

H612 Enseigner « La chrétienté médiévale » en classe de seconde

H614 Enseigner « La Troisième République » en classe de quatrième

H621 Enseigner « sociétés et cultures urbaines XIe-XIIIe siècle » en classe de seconde

H623 Enseigner « Conquêtes et sociétés coloniales » en classe de quatrième

H702 Enseigner « Conditions féminines dans une société en mutation » en classe de quatrième

H704 Enseigner « La « révolution » néolithique » en classe de sixième

H711 Enseigner « Conquêtes, paix romaine et romanisation » en classe de sixième

H713 Enseigner « Le jeu des puissances dans un espace mondialisé de 1945 à nos jours » en classe de terminale

H714 Enseigner « Un foyer de conflits » en classe de terminale

H721 Enseigner « De la naissance de l'islam à la prise de Bagdad : pouvoirs, sociétés, cultures » en classe de cinquième

H723 Enseigner « Citoyenneté et démocratie à Athènes (V<sup>e</sup>-IV<sup>e</sup> siècle av. J.C.) » en classe de seconde.

H724 Enseigner « Les échelles de gouvernement du monde » en classe de terminale

H801 Enseigner « Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIXe siècle » en classe de première

### *Géographie*

G104 Enseigner « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et périphéries » en classe de quatrième

G112 Enseigner « Les dynamiques des espaces productifs dans la mondialisation » en classe de première

G121 Enseigner « Les littoraux, espaces convoités » en classe de seconde

G123 Enseigner « Des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale

G132 Enseigner « Un monde de migrants » en classe de quatrième

G133 Enseigner « La France en villes » en classe de première

G134 Enseigner « Les littoraux, espaces convoités » en classe de seconde

G202 Enseigner « La France et l'Europe dans le monde » en classe de troisième

G203 Enseigner « Les espaces productifs et leurs évolutions » en classe de troisième

G211 Enseigner « L'eau, une ressource essentielle en classe de seconde

G213 Enseigner « Les territoires dans la mondialisation » en classe de terminale

G223 Enseigner « Mers et Océans : un monde maritimisé » en classe de quatrième

G302 Enseigner « L'Amérique : puissance du Nord, affirmation du Sud » en classe de terminale

G303 Enseigner « Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux » en classe de cinquième

G304 Enseigner « Les espaces exposés aux risques majeurs » en classe de seconde

G311 Enseigner « La ville de demain » en classe de sixième

G323 Enseigner « Nourrir les hommes » en classe de seconde

G401 Enseigner « Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux » en classe de cinquième

G402 Enseigner « Mers et Océans, un monde maritimisé » en classe de Quatrième

G411 Enseigner « Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et d'une grande biodiversité » en classe de sixième

G412 Enseigner « Répartition de la richesse et de la pauvreté dans le monde » en classe de cinquième

G421 Enseigner « Ville et développement durable » en classe de seconde

G422 Enseigner « La mondialisation en fonctionnement » en classe de terminale

G431 Enseigner « Aménager pour répondre aux inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles » en classe de troisième

G432 Enseigner « Valoriser et ménager les milieux » en classe de première

G434 Enseigner « Habiter les littoraux » en classe de sixième

G501 Enseigner « L'alimentation : comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus ? » en classe de cinquième

G502 Enseigner « La région, territoire de vie, territoire aménagé » en classe de première

G504 Enseigner « Prévenir les risques industriels et technologiques » en classe de cinquième

G511 Enseigner « Les territoires de l'Union Européenne » en classe de première

G512 Enseigner « L'énergie, l'eau : des ressources à ménager et à mieux utiliser » en classe de cinquième

G514 Enseigner « Comprendre les territoires de proximité » en classe de première

G522 Enseigner « les territoires dans la mondialisation » en classe de terminale

G523 Enseigner « Les territoires ultra-marins français : une problématique spécifique » en classe de troisième

G602 Enseigner « Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux » en classe de cinquième

G603 Enseigner « La région, territoire de vie, territoire aménagé » en classe de première

G604 Enseigner « Les migrations internationales » en classe de terminale

G612 Enseigner : « Aménager pour répondre aux inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles » en classe de troisième

G613 Enseigner « La mondialisation en fonctionnement » en classe de terminale

G614 Enseigner « Habiter une métropole » en classe de sixième

G623 Enseigner « Les aires urbaines, une nouvelle géographie d'une France mondialisée » en classe de troisième

G701 Enseigner « La gestion de l'eau par une grande agence de l'eau » en classe de première

G703 Enseigner « Les métropoles et leurs habitants » en classe de sixième

G704 Enseigner « les mobilités humaines transnationales » en classe de quatrième

G712 Enseigner « L'enjeu énergétique » en classe de seconde

G714 Enseigner « Des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale

G721 Enseigner « Prévenir les risques industriels et technologiques » en classe de cinquième

G724 Enseigner « L'Union européenne dans la mondialisation » en classe de première



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

#### **Histoire**

-Écrit, pouvoirs et société en Occident aux X<sup>III</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles (Angleterre, France, Italie, péninsule Ibérique).  
(Question nouvelle)

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

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

#### **Géographie**

-Les espaces ruraux en France

-L'Asie du Sud-Est (question nouvelle)

-Les espaces du tourisme et des loisirs



## Histoire

### Écrit, pouvoirs et société en Occident aux XII<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles (Angleterre, France, Italie, péninsule Ibérique) (Question nouvelle)

Le programme d'histoire médiévale invite à s'interroger sur la place qu'occupe l'écrit dans ses rapports avec les pouvoirs et la société en Occident, en prenant en considération le moment où la production écrite connaît un essor considérable. La « révolution de l'écrit » s'affirme ainsi nettement en Occident à partir du début du XII<sup>e</sup> siècle pour s'épanouir aux XIII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> siècles à travers une diversification qualitative et quantitative dans la production tant de livres manuscrits que d'actes de la pratique. La question implique donc de suivre toutes les étapes de la vie des documents écrits en prenant pour point de départ l'auteur ou l'autorité qui leur donne vie. On sera ensuite attentif aux différentes formes de transmission de la documentation écrite (brouillons, mises au net, copies...), aux langues utilisées, aux supports employés et aux lieux de sa rédaction, de sa consultation et de sa conservation, qu'ils soient ou non organisés (chancelleries et scriptoria notamment). Le sujet, qui entend mettre l'accent sur la forme matérielle de la production et de la réception de l'écrit, est inséparable d'une approche d'histoire culturelle et sociale qui en étudie les fonctions et les usages. C'est pourquoi cette étude est articulée à une histoire des pouvoirs à l'échelle de l'Angleterre, de la France ainsi que des péninsules Italienne et Ibérique (royaumes chrétiens), autant d'espaces caractérisés par un même recours de plus en plus intense au gouvernement par l'écrit, un essor comparable des littératures en langue vernaculaire, souvent encouragé par les pouvoirs, un même développement de l'institution universitaire qui fournit de plus en plus les cadres administratifs du pouvoir. La dynamique des rapports entre l'écrit et les pouvoirs est au cœur du sujet puisqu'il s'agit de comprendre à la fois comment l'écrit acquiert un pouvoir qui lui confère une efficacité particulière et comment les différents pouvoirs utilisent les formes écrites pour gouverner, organiser, contrôler la vie politique, sociale, économique et intellectuelle.

Par « pouvoirs », on entend les trois grandes formes d'organisation au sein desquelles la production écrite progresse de manière remarquable durant les trois siècles considérés. Le pouvoir religieux, ou Sacerdotium, est incarné par la papauté qui, de la « réforme grégorienne » jusqu'à la fin du séjour des papes à Avignon, développe un rapport particulier à l'écrit, qu'il s'agisse de la production de libelles soutenant les ambitions théocratiques du pape, de la construction et de l'essor de la bibliothèque ou de la chancellerie pontificales, cette dernière inspirant aux monarchies et aux principautés d'Occident un modèle de gouvernement, de rédaction et de conservation des actes. Il faut noter que les niveaux ecclésiastiques inférieurs sont pleinement envisagés, notamment en tant que relais de l'influence pontificale. Le Regnum, ici représenté par les grandes monarchies anglaise, française, ibériques et italiennes (royaumes d'Italie et de Sicile), et les différents systèmes politiques dont la péninsule Italienne est le cadre, connaissent un développement administratif notable du XII<sup>e</sup> au XIV<sup>e</sup> siècle, fondé sur une maîtrise croissante de la communication écrite et un recours intensif à diverses pratiques de l'écrit, telles que les ordonnances et les autres formes de chartes, les enregistrements, les enquêtes, les comptabilités, les instruments notariés, etc.



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

À la fin de la période envisagée, pour Charles V (1364-1380) en France comme pour Richard II (1377-1399) en Angleterre, pour Henri II de Trastamare (1369-1379) en Castille ou Ferdinand Ier (1367-1383) au Portugal, pour les communes et seigneurs italiens, gouverner c'est de plus en plus recourir à l'écrit. Enfin, parallèlement à l'avènement des monarchies administratives et des communes italiennes, il convient de faire une place de choix à l'émergence d'un troisième pouvoir : le Studium. En effet, la transformation des écoles du XIIe siècle en universités, sous l'égide de l'empereur, de la papauté ou du roi, fait du Studium un pouvoir qui entretient un rapport particulier à l'écrit (lecture et commentaire des textes faisant autorité, circulation des traductions, intensification de la copie des livres notamment par *pecia*, organisation de bibliothèques, fabrication d'instruments de travail, par exemple). On sera notamment attentif à la manière dont la fixation par écrit de certaines pratiques scolaires (lectures, disputes, prédication, etc.) permet de documenter le rapport de l'institution universitaire aux pouvoirs et à la société avec lesquels elle interagit.

La dimension sociale du sujet est essentielle puisqu'il s'agit également de mettre en valeur la manière dont l'écrit se répand dans les diverses strates de la société. Depuis les cours, les institutions urbaines et les universités productrices d'écrits, l'écrit se diffuse grâce à de multiples intermédiaires (notaires, maîtres d'école, précepteurs par exemple). De ce fait, l'éducation à l'écrit dans les « petites écoles », la pénétration accélérée du livre dans la société et la manière dont l'écrit touche également la partie non alphabétisée de la population constituent une dimension importante du programme dès lors que les actions juridiques les plus courantes et l'accès à la culture s'accompagnent d'un recours croissant à l'écrit. Le sujet implique donc de faire une place aux différentes compétences écrites selon le statut social et le sexe, des professionnels de l'écrit aux « semi-litterati », en tenant compte également de l'accession des langues vernaculaires à la dignité de langue écrite. De ce point de vue, les documents de la pratique dans leur diversité typologique (chartes, lettres, contrats, comptes, etc.) aussi bien que les sources littéraires permettent de suivre l'émergence progressive des langues vernaculaires dans différents lieux de pouvoir, entre cour et ville, selon une chronologie propre aux différents espaces linguistiques considérés. Toutefois, si le sujet amène à rencontrer des représentants individuels de l'humanisme comme Pétrarque ou Boccace, le mouvement humaniste en tant que tel ne fera toutefois pas l'objet d'une étude spécifique.

Croisant les problématiques développées par les grandes écoles historiographiques européennes, de la Literacy anglo-saxonne à la Schriftlichkeit allemande, le programme s'appuie sur une bibliographie accessible et abondante que les historiens français ont considérablement renouvelée durant les quinze dernières années. Ainsi formulé, ce programme entend contribuer à la formation des candidats aux concours de l'enseignement en les incitant à réfléchir de manière critique sur les sources écrites à la disposition de l'historien. Il leur permet aussi d'approfondir leurs connaissances et leur réflexion sur la place de l'espace méditerranéen dans les circulations culturelles à la croisée de différents espaces politiques.



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

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

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



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

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

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

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

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



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

#### **Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe occidentale, 1945-1991.**

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

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

Le cadre géographique du sujet comprend les États-Unis et l'Europe occidentale, principalement la France, la République fédérale d'Allemagne (le cas particulier de Berlin inclus), l'Italie et le Royaume-Uni. On pourra y ajouter d'autres pays européens (pays scandinaves, pays du Benelux, Espagne, République d'Irlande, Suisse) dans la mesure où ils appartiennent à l'espace culturel occidental et entretiennent des liens avec les



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

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

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

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

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

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



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

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

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

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

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



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

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

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



## Géographie

### Les espaces ruraux en France.

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

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

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

### **Un renouvellement scientifique et épistémologique de l'approche du rural**

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

La distance critique des candidats est attendue également sur les seuils entre ces deux catégories spatiales que sont l'urbain et le rural, allant au-delà des statistiques officielles. La question permettra d'interroger les



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

critères de définition des espaces ruraux dans le contexte national. Si l'espace à dominante rurale de l'INSEE représente 70 % de la superficie totale et les deux tiers des communes de la France métropolitaine, le rural ne compte que 14 à 20 millions d'habitants en fonction des contours retenus.

#### Le rural au cœur des débats d'aménagement

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

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

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

Les candidats auront à cœur d'accorder une place toute particulière dans leur préparation aux **territoires d'outre-mer** : derrière des valeurs moyennes (25 % de leurs habitants et 96 % de leur superficie sont ruraux ; DATAR, 2012), les gradients et les formes de ruralité sont très divers et très contrastés et une analyse fine de cette pluralité devra être conduite.

Les **fonctions productives**, qu'il s'agisse des permanences et des mutations de l'agriculture et de l'industrie ou de l'émergence de nouvelles formes d'activité dans le contexte de la mondialisation, sont également à



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

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

#### **Un contenu touchant à des questions d'actualité**

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

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

Aux échelons national et local, les orientations vers la **densification** voulues par les documents d'urbanisme ou de planification (PLU, PLUi, SCOT), visant à lutter contre l'étalement urbain (mitage, consommation d'espaces agricoles ou dits « naturels », surcoût pour la collectivité en terme d'équipement en réseaux)



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

éclairaient une nouvelle approche du rural qui ne soit plus simple réceptacle et cadre de vie, mais aussi espace de travail pour l'agriculture et espace de mobilité rationnelle dans des logiques pendulaires.

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

#### **Une place non négligeable dans les programmes du secondaire**

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

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



**- L'Asie du Sud-Est (question nouvelle)**

L'Asie occidentale et l'Afrique septentrionale constituèrent la question de géographie des territoires en 1996 et 1997. La Chine et sa diaspora furent au programme en 2000 et 2001, de même que l'Union indienne entre 2015 et 2017. Le jury propose ici de se concentrer plus particulièrement sur l'Asie du Sud-Est, partant du constat qu'en une vingtaine d'années, cette région a connu des bouleversements conséquents. De nouvelles recherches notamment francophones y ont été menées, permises par une réouverture récente de certains de ces terrains, ce qui a conduit non seulement à actualiser les connaissances sur ces espaces, mais aussi à renouveler les concepts permettant de les penser.

**Entre unité et diversité, penser une Asie du Sud-Est plurielle et en réseau**

Cette région « d'entre Inde et Chine » (Michel Bruneau, 2008) doit son nom à un regard extérieur : celui porté à l'époque coloniale par les puissances européennes, afin de désigner cet ensemble situé au Sud de la Chine et à l'Est de l'Inde. Cet espace d'entre-deux fut historiquement considéré en creux, tel un « angle de l'Asie » (Elisée Reclus, 1884), avant que sa position de carrefour soit mise en valeur par le courant de l'histoire globale. En effet, les circulations de personnes, de capitaux, de marchandises et d'idées constituent un vecteur ancien et toujours actif d'unification de la zone. En conséquence, l'étude de cette zone ne peut se réduire à des monographies d'Etats juxtaposées les unes aux autres. Il est nécessaire d'interroger de manière critique ce découpage, et d'envisager les dynamiques et points communs inhérents à la cohésion régionale de cet ensemble, ainsi que les circulations et les réseaux, notamment maritimes, qui le structurent. Toutefois, il est également important de rendre compte de la grande diversité de cette aire régionale, liée au caractère archipélagique ou continental des Etats, aux inégalités de développement entre Etats (des riches micro-Etats de Singapour et Brunei aux pays figurant parmi les PMA tels que le Laos, la Birmanie et le Cambodge) et en leur sein, ou bien encore aux écarts démographiques entre Etats. La géographie culturelle a d'ailleurs particulièrement mis en valeur la diversité ethnique, linguistique et religieuse qui caractérise les populations du Sud-Est asiatique. Si certaines communautés ont essaimé dans toute la zone, telles les diasporas indiennes et chinoises, d'autres voient leur existence menacée. A ce titre, l'Asie du Sud-Est constitue un excellent laboratoire pour penser les rapports de pouvoirs inter-ethniques et, sans le restreindre nécessairement à ce champ, le concept même de « minorité ». La relégation spatiale dans les confins frontaliers montagneux dont elles ont historiquement été victimes, leur marginalisation politique et économique, tout autant que les tentatives d'intégration au grand récit national dont elles font l'objet, s'incarnent en des lieux : zones frontalières, hauts lieux de la nation, musées, etc. La géographie des déplacements forcés renseigne ainsi sur la vulnérabilité des minorités, à l'instar des Rohingyas de Birmanie. Pour autant, cette hétérogénéité ne doit pas masquer l'effectivité de cette catégorie exogène. Cette Asie du Sud-Est montagneuse, maritime et tropicale, partiellement volcanique, correspond à une plate-forme péninsulaire et archipélagique entre deux océans, affectée par la mousson. L'ensemble de ces



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

caractéristiques explique les richesses écosystémiques de ses forêts et le fait que l'eau soit omniprésente (fortes précipitations, fleuves et deltas, mers, îles et détroits, etc.), ce qui est à la fois un atout en termes de ressources et une contrainte en tant que vecteur de risques. Dans cette Asie chaude et humide se sont développés des systèmes agraires à la fois causes et conséquences des fortes densités, au centre desquels se trouve la riziculture. C'est d'ailleurs à partir d'elle que Pierre Gourou, initiateur de la géographie tropicale française, a pensé le concept de civilisation du végétal (1940).

En outre, l'effectivité de la catégorie sert des tentatives contemporaines d'intégration régionale, aujourd'hui affectées par la rivalité entre la Chine et les Etats-Unis : ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*), mais aussi APEC (*Asia-Pacific Economic Cooperation*), et des forums non gouvernementaux comme le CSCAP (*Council for Security Cooperation in the Asia Pacific*). L'Asie du Sud-Est est ainsi à envisager en elle-même et dans ses relations avec le reste du monde et plus particulièrement avec la Chine dont l'influence (politique, économique, culturelle, etc.) sur la zone reste prégnante voire se renforce. Outre par ces influences extérieures, cette aire régionale est également structurée par des dynamiques internes telles que les triangles de croissance (Goh Chok Tong, 1989), désignant d'abord des espaces transfrontaliers très dynamiques (SIJORI – *Singapour-Johor-Riau*), puis un modèle de développement amenant une complexification croissante des réseaux de coopération et débouchant à la fin des années 1990 sur un nouvel outil d'aménagement : les corridors économiques. La question de l'organisation, ainsi que de la mise en valeur et en réseau de cet ensemble régional à différentes échelles sont donc également à prendre en considération.

Pour se faire, une attention particulière est à apporter aux acteurs de ces processus, et en particulier aux Etats. Dans cette Asie du Sud-Est plurielle, le rôle des Etats, souvent très anciens, dans l'unification et la stabilisation des territoires constitue en effet un objet d'étude privilégié, notamment en géopolitique. Aujourd'hui encore, les enjeux frontaliers, terrestres et maritimes, peuvent être sensibles. Dans un contexte contemporain d'intense construction nationale, heurtée par la colonisation et la guerre froide, la projection actuelle en mer des Etats du Sud-Est asiatique est source de tensions comme de coopérations, souvent dans l'ombre portée de la Chine.

#### **Dynamisme économique et autoritarisme politique : l'Asie du Sud-Est dans la mondialisation**

L'Asie du Sud-Est constitue un terrain de prédilection pour repenser la notion de « pays émergents » dans la mondialisation, car elle offre le modèle d'Etats à la fois politiquement autoritaires et économiquement libéraux, brouillant la frontière entre secteur privé et public. L'interventionnisme étatique est constitutif de la réussite du modèle économique de ces Etats en contexte mondialisé. Le modèle de croissance adopté repose sur le choix d'une économie exportative, en partie héritière de l'époque coloniale (plantations de cultures spéculatives comme l'hévéa, le café ou l'huile de palme). Cette stratégie économique reste aujourd'hui fondamentalement pilotée par des Etats forts, qui imposent des réformes agraires et dirigent l'industrialisation par une remontée des filières soutenue par une scolarisation massive des jeunes. Il s'agit



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

alors de s'interroger sur les conséquences spatiales de cette extraversion économique : littoralisation de l'économie polarisée par des ports, zones franches, construction de parcs industriels et d'aéroports en périphérie des villes, apparition de paradis fiscaux, etc. La production de richesses induites a conduit à la constitution de vastes marchés de consommation domestique, que la géographie du commerce, du tourisme et des loisirs renseignent habilement.

Toutefois, alors que la plupart de ces pays avaient connu un mouvement de démocratisation à partir des années 1980, un autoritarisme durable s'y installe aujourd'hui. Depuis la rétractation des économies nord-américaine et européenne à la fin des années 2000, la Chine a renforcé son influence sur la zone et entériné un contrôle social rigoureux, garantissant prospérité et stabilité aux populations au prix d'un autoritarisme renforcé. Le désenchantement depuis l'accès au pouvoir d'Aung San Suu Kyi en Birmanie, la régression des libertés en contexte post-dictatorial aux Philippines, les coups d'Etat militaires en Thaïlande et le musèlement de toute voix contestataire au Vietnam confirment cet état de fait, auquel seules la Malaisie et l'Indonésie semblent pour le moment échapper, même si l'ombre du terrorisme plane sur cette dernière. L'enjeu est ainsi d'analyser les conséquences de cette situation à toutes les échelles, des relations internationales affectant la zone aux espaces du quotidien (usines, quartiers d'habitation, trottoirs) en passant par les espaces numériques (surveillance d'internet). Conséquemment, le Sud-Est asiatique fournit une excellente opportunité pour revisiter le concept d'« espaces publics ».

La croissance économique globale de la zone s'accompagne en outre d'une croissance urbaine polarisée par les métropoles et affectant également les petites et moyennes villes. Cette dynamique a des conséquences non seulement sur la morphologie des villes (verticalisation urbaine, privatisation accrue des espaces résidentiels, portées par des investisseurs régionaux invitant à penser la circulation de capitaux et de modèles urbains), mais aussi sur les rapports entre villes et campagnes, ces dernières pouvant supporter des densités parmi les plus fortes du monde (Java). Ces productions de la ville, du reste très contrastées d'un pays à l'autre, rendent d'autant plus cruciale la question des mobilités et des transports. Ces questions peuvent être abordées selon différents angles complémentaires, de l'étude des flux et des réseaux, aux politiques d'aménagement du territoire, en passant par les pratiques citadines de toute les classes sociales pour se loger, se nourrir, se déplacer, travailler, négocier leur sécurité, et ainsi faire valoir leurs droits dans un contexte exacerbé de tensions foncières.

Les limites sociales et environnementales de cette croissance sont également à interroger. La question énergétique est devenue particulièrement stratégique : construction de barrages, contrôle des routes maritimes dans l'approvisionnement en hydrocarbures, déforestation, développement des énergies renouvelables, inégalités et discriminations qui régissent l'accès aux énergies élémentaires (eau et électricité), constituent autant de sujets d'actualité à investir sans clichés. En effet, ces pays ne peuvent plus être désignés comme étant structurellement en retard sur ces questions : si la géographie sociale, de l'environnement, de la santé et des risques sont autant de champs à investir pour prendre la mesure réelle des menaces, il convient aussi de relever les engagements politiques pris et les innovations à l'œuvre, de



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

l'échelle internationale (l'ensemble des pays de la zone ont ratifié le protocole de Kyoto en 2002 et l'accord de Paris sur le climat en 2015) aux initiatives locales. Le changement climatique est d'autant plus inquiétant pour les acteurs de la zone qu'ils en seront particulièrement victimes, remettant en cause le modèle même de leur croissance économique.

L'Asie du Sud-Est permet donc de mobiliser un ensemble de thématiques et de varier les échelles d'analyse. Elle peut être abordée dans l'enseignement du secondaire, à travers les approches thématiques structurant les programmes du collège ou les nouveaux programmes du lycée. Elle peut offrir des exemples ou des études de cas pertinentes pour faire comprendre aux élèves les concepts et les notions clés des programmes, tels que l'habiter, le développement durable, la transition, les recompositions ou la mondialisation. Au CAPES, les candidats seront en outre invités à porter une attention particulière aux relations de l'Asie du Sud-Est avec les puissances émergentes de la région que sont l'Union indienne et surtout la Chine.



### Les espaces du tourisme et des loisirs

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

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

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

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



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

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

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

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



## Concours externe du Capes et Cafep - Capes

### Section histoire et géographie

#### Programme de la session 2020

---

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

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

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