



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES EXTERNE - CAFEP

Section : HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Session 2021

Rapport de jury présenté par : Catherine BIAGGI

Présidente du jury, Inspectrice générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche

RAPPORT CAPES 2021

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 2021.

P 14. Deuxième partie. Les épreuves d'admissibilité

p 47. Troisième partie. Les épreuves d'admission

p 47. Epreuve de mise en situation professionnelle

p 47. Epreuve de mise en situation professionnelle :
histoire

p 59. Epreuve de mise en situation professionnelle :
géographie

p 72. Epreuve d'analyse d'une situation professionnelle

p 74. Quatrième partie : Orientations pour la session 2022 du CAPES/CAFEP d'histoire-géographie.

Annexes

Annexe 1. Liste des sujets 2021 de l'épreuve d'ASP

Annexe 2. Programme et lettres de cadrage pour la session 2022

Annexe 3. Arrêté du 25 janvier 2021

Annexe 4. Article 8 de l'arrêté.

Annexe 5. Sujets zéro d'admissibilité (1) et (2)

NOTE DE SYNTHÈSE

La présidente, les vice-présidents et vice-présidente du jury remercient l'ensemble du jury pour son engagement en cette session, marquée par un retour à la normale. Cet engagement du jury, son professionnalisme, sa capacité d'adaptation et sa réactivité mais aussi la disponibilité et l'aide dans l'organisation matérielle des services de la direction générale des ressources humaines (DGRH) ont permis de mener à bien, malgré la crise sanitaire, dans le respect du calendrier annoncé, des épreuves écrites et des oraux dans des conditions à peu près normales, ainsi que la publication des résultats le 2 juillet 2021. Ainsi a pu être tenu le principe de continuité entre les sessions.

Le rapport du jury 2021 du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie a pour finalités :

- d'offrir une analyse du déroulement des épreuves, écrites et orales et des prestations des candidats de la session 2021, sur la base des épreuves¹ définies par l'arrêté du 19 avril 2013.
- de présenter les nouvelles épreuves pour la session 2022², et les évolutions qui accompagnent le passage du concours du M1 au M2, fixées par l'arrêté du 25 janvier 2021 et de les expliquer. Le présent rapport consacre la 4^{ème} partie à la présentation et à l'analyse des attentes liées à ces évolutions.

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes. » (idem pour les termes « enseignant », « professeur »,...).

Les candidats et les préparateurs trouveront dans ce rapport des observations, le détail des attentes et les conseils du jury pour le concours 2022.

Pour cette session 2021, 4575 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie et 987 pour le CAFEP. A l'issue des épreuves d'écrit, le jury a proclamé l'admissibilité de 1075 candidats (CAPES) et de 225 candidats (CAFEP) invités à se présenter aux épreuves d'admission.

Au terme de la session d'oral qui s'est tenue entre le 13 juin et le 2 juillet, à Châlons-en-Champagne, 552 candidats, ont été déclarés admis pour le CAPES (public), plus 18 inscrits sur liste complémentaire, et 81 admis pour le CAFEP. Les postes ouverts au CAPES ont tous été pourvus. Le dernier reçu au CAPES admis sur la liste principale obtient une moyenne de 10/20. Le dernier des 18 inscrits sur la liste complémentaire obtient une moyenne de 9.83. La moyenne de 9.83 a été appliquée pour le CAFEP, ouvrant en conséquence le recrutement de 81 admis (pour 94 postes), ce qui représente une continuité avec les résultats des sessions précédentes.

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, à la fois exigeants et centraux parmi les questions du programme, permettaient à celles et ceux qui s'étaient sérieusement préparés de réussir. Comme chaque année, le jury attendait des candidats qu'ils démontrent

¹ Arrêté du 19 avril 2013 <http://www.legifrance.gouv.fr/>

² Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré <https://www.legifrance.gouv.fr>

la qualité de leur réflexion sur le sens des savoirs historiques et géographiques et leur transmission.

Ajoutons que la bonne synchronisation des calendriers des oraux des agrégations et du CAPES organisés par la sous-direction du recrutement a également permis qu'aucun des postes obtenus par des candidats lauréats de l'une ou de l'autre des agrégations externes ne soient perdus pour le CAPES.

L'existence d'un vivier de candidats solides apparaît, en cette année de retour à un déroulement normal de l'ensemble des épreuves, comme une spécificité de l'histoire et de la géographie, disciplines qui conduisent 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 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).

Celles et ceux qui ont passé le concours lors de cette session 2021 et n'ont pas été admis, pourront peut-être mieux comprendre leurs résultats et mieux se projeter dans les futures épreuves, tandis que les étudiants de M2 inscrits au concours du CAPES pour la session 2022 trouveront une définition claire des attentes du concours et pourront utilement lire les conseils plus généraux, qui demeurent valables et précieux par-delà les changements induits par la définition de nouvelles épreuves.

Ce rapport intègre toutes les informations nécessaires pour aborder solidement le concours, sa préparation et ses différentes épreuves. Ce rapport est également destiné aux enseignants des départements universitaires et des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation en charge de la préparation des étudiants au concours.

Ce rapport constitue un engagement envers les étudiants et les préparateurs. La clarté des informations du présent rapport est la garantie de l'équité du recrutement national, de sa qualité et de son accessibilité à toutes et tous. Les corrigés des épreuves écrites ainsi que l'analyse des oraux de la session 2021 permettent aux étudiants de s'approprier très concrètement des conseils sur le fond comme de méthode. La quatrième partie, consacrée aux épreuves de la session 2022 vise à apporter une connaissance claire de la nature des épreuves écrites et orales et les recommandations indispensables aux candidats. La lecture d'un manuel sur le CAPES, même signé d'anciens membres du jury, 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. Ce rapport est coordonné par la présidente du jury et par les vice-présidents et la vice-présidente, 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. Nous invitons les candidats à étudier méthodiquement ce rapport qui est aussi bien un bilan de la session 2021, qu'une aide précieuse à la préparation du concours pour la session à venir. Associé à une bonne préparation et de la persévérance ce rapport comprend tous les éléments de réussite d'un concours exigeant et qui ouvre sur un métier passionnant, toujours en relation avec la réflexion historique et géographique, pédagogique et scientifique, sociale et civique.

RAPPEL DES PRINCIPES GENERAUX ET DES MODALITES DU CONCOURS

Depuis la session 2017, toutes les épreuves d'admission et l'accueil des candidats se réalisent au lycée des métiers polyvalent d'Oehmichen, situé au nord de la ville de Châlons-en-Champagne. La mise à disposition et l'équipement des deux bâtiments du lycée, l'accueil quotidien des membres du jury (répartis en commissions plus un pôle de remplaçants éventuels), des apparitrices et appariteurs en charge de l'accueil des candidats doivent être mis à l'actif de l'établissement et de sa remarquable politique d'accueil et de coopération.

Le jury ne peut que se réjouir des conditions offertes par l'équipe de direction du lycée Oehmichen, tout particulièrement son proviseur et par les équipes de l'établissement. Le travail en commun unissant la sous-direction du recrutement à la DGRH, le rectorat de l'académie de Reims, en la personne de son Secrétaire Général et du Secrétaire Général adjoint, l'établissement Oehmichen et le directoire du CAPES-CAFEP est toujours d'une très grande qualité, marqué par la confiance mutuelle et la volonté de réussir le 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.

La session 2022 du CAPES poursuivra et consolidera les évolutions engagées, notamment en matière de numérique : dématérialisation totale des copies d'écrit pour la correction, et pour les oraux, présence du numérique dans l'épreuve de la leçon.

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

Le travail sur la bienveillance du jury à l'égard de chaque candidat a été maintenu par la présidente et l'ensemble du jury et sera bien évidemment poursuivi en 2022. 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 orales 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 soutenu. Ainsi ces derniers 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 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.

En conclusion de cet avant-propos, la présidente, les vice-présidents et la vice-présidente 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 :

- pour l'épreuve d'histoire : Christelle Balouzat-Loubet et Julien Briand

- pour l'épreuve de géographie : Catherine Didier-Fèvre et Pascal Orcier

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. Leurs remerciements s'adressent évidemment aux acteurs du Rectorat de Reims.

. Vers la session 2022

- Le programme du concours pour la session 2021 est reconduit à l'identique pour la session 2022, 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 ».

- Les épreuves du concours sont définies par l'arrêté du 25 janvier 2021³ ou sur le site « Devenir enseignant » et la page dédiée sur le site Eduscol⁴.

Les candidats et les préparateurs se reporteront à la quatrième partie du présent rapport, qui se veut un cadrage des épreuves pour la session 2022. Ils trouveront en annexe 5 du rapport, ainsi que sur le site deux exemples de sujets zéro des épreuves d'admissibilité.

³ Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

⁴ <https://eduscol.education.fr/368/je-deviens-professeur>.

PREMIERE PARTIE

LE CONCOURS DU CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE

1. FINALITES DU CONCOURS

1.1. 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.

La dernière session 2021 boucle un cycle d'épreuves ayant structuré 8 années de recrutement. Le présent rapport vise à faire l'analyse de cette dernière session en mettant en exergue les éléments de continuité qui seront des horizons d'attente du jury, par-delà la définition des nouvelles épreuves pour la session 2022.

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.

Les épreuves définies par l'arrêté du 19 avril 2013 visaient à arrimer l'objectif de la professionnalisation à celui de la formation disciplinaire et de la refondation pédagogique sur les valeurs intellectuelles et civiques. Cet objectif est bien évidemment maintenu dans la nouvelle définition des épreuves à la session 2022, qui approfondissent les rapports du scientifique et du pédagogique, en les inscrivant dans une dimension professionnelle affirmée.

Le jury souhaite 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.

1.2. 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 à l'issue d'un Master, en poursuivant une formation au métier de professeur d'histoire-géographie *sous la modalité de l'alternance, fondée sur des allers-retours constants entre l'expérience d'enseignement en responsabilité et la formation théorique, 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 de l'INSPE.

L'obtention du CAPES-CAFEP 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, et du monde universitaire (avec, par exemple, 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.

2. Regards sur la session 2021

2.1. Les résultats de la session 2021

La session 2021 du CAPES-CAFEP externe s'est achevée le 2 juillet 2021 avec la délibération du jury du concours concluant l'admission sur la base des écrits. La présidente a proclamé les résultats qui ont été publiés aussitôt sur le site Publinet par les soins de la DGRH.

4575 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie pour la session 2021, et 987 candidats pour le CAFEP. Ainsi se 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 des épreuves d'écrit, le jury a proclamé l'admissibilité de 1075 candidats (CAPES) et de 225 candidats (CAFEP).

A l'issue des épreuves orales le jury a déclaré l'admission de 552 candidats du CAPES (plus 18 inscrits sur liste complémentaire) et de 81 candidats du CAFEP. Les 552 postes ouverts

au CAPES ont été pourvus. Le dernier reçu au CAPES admis sur la liste principale obtient une moyenne de 10/20. La moyenne de 9.83 a été appliquée pour le CAFEP, ouvrant en conséquence le recrutement de 81 admis (pour 94 postes).

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.

2.2. Les attentes du jury pour cette session 2021

Les épreuves du CAPES d'Histoire-Géographie sont adossées à un programme composé de six questions, dans une stricte parité entre histoire et géographie, questions communes avec les agrégations externes, dont les intitulés et les lettres d'accompagnement figurent sur le site « Devenir enseignant » et en annexe 2. Comme les années précédentes dans le cadre d'un concours professionnalisé, le jury était très attentif à la maîtrise des contenus scientifiques par les candidats, dans les épreuves écrites (composition, commentaire de documents) et dans les épreuves orales, mais également à leur capacité à réfléchir à la transmission d'un savoir raisonné à une classe, ainsi qu'à proposer et argumenter des choix de démarches didactiques.

Pour mémoire, un bref rappel des attendus des épreuves du concours jusqu'à la session 2021 :

2.2.1. Les épreuves d'admissibilité (écrits)

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

« Le commentaire de documents », la seconde épreuve de l'écrit, d'une durée de cinq heures, de coefficient 1, intègre une dimension professionnelle et comprend 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.

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'ensemble plus vaste, de l'histoire et de la géographie. 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).

**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.

2.2.2. Les épreuves d'admission (oral)

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

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

Cette épreuve a évolué intégrant 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.

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 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 candidats qu'une tenue vestimentaire appropriée au passage d'un concours national de la République est attendue.

2.3. 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) ont mobilisé 164 membres du jury, dont 105 membres pour les épreuves orales. Le directoire est constitué de la présidente, trois vice-présidents et vice-présidente et trois secrétaires généraux.

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

Dans le contexte d'un fonctionnement pratiquement normal⁵ du concours retrouvé en cette session 2021, avec la tenue des oraux, mais toujours marqué par la crise sanitaire, le jury a su faire preuve d'un bel esprit de responsabilité et d'engagement. Nous tenons publiquement

⁵ Exceptionnellement pour cette session des oraux 2021, il n'a pas été possible d'accueillir du public.

à rendre hommage aux membres du jury et à leur 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, le concours requiert une organisation rigoureuse. Cette 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.

Les épreuves d'admission sont rendues possibles dans leur configuration la plus opérationnelle par la contribution décisive du lycée Etienne Oehmichen à Châlons en Champagne, établissement situé en proche périphérie du centre-ville. Le proviseur et son équipe 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. Le jury tient à remercier l'ensemble des acteurs du lycée dont les agents 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. 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. Depuis le rectorat de Reims, les agents de l'académie accordent une grande attention à l'organisation de la phase d'admission du concours.

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. 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, choisis prioritairement parmi les étudiants de l'académie, 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 EPREUVES D'ADMISSIBILITE DE LA SESSION 2021 DU CAPES/CAFEP.

Cette deuxième partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés des épreuves écrites pour la session 2021. 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, par-delà les évolutions de la structure des épreuves en 2022.

Les sujets des épreuves d'admissibilité sont publiés sur le site : www.devenirenseignant.gouv.fr à l'adresse :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157512/sujets-rapports-des-jurys-2021.html>

1. Épreuve 1. Composition d'histoire

« Les usages de l'écrit du XIIe au XIVe siècle (Angleterre, France, Italie, péninsule Ibérique) »

1.1. Attendus de l'épreuve, critères d'évaluation et bilan

La première épreuve des écrits du CAPES-CAFEP externe d'histoire et géographie consiste en une composition, un exercice qui requiert de posséder un solide niveau de connaissances, de maîtriser des compétences méthodologiques et de satisfaire à des exigences formelles. Il ne s'agit ici que d'un rappel, dont la correction des copies suggère toutefois qu'il n'est pas inutile.

Niveau de connaissances

Le sujet de composition proposé aux candidats était suffisamment large et central pour ne pas susciter de problèmes de connaissances majeurs. Par conséquent :

- La chronologie et les principales notions historiques relatives à la question au programme devaient être bien connues des candidats. La connaissance des principaux renouvellements historiographiques était également attendue.
- Aucun type d'écrit ne devait être négligé.
- Il importait de connaître l'ensemble de la période et de l'aire géographique de la question. Le choix des exemples devait rendre compte de cette diversité et ne pas se concentrer arbitrairement sur une période ou sur un territoire.

Exigences formelles

Comme chaque année, le jury estime nécessaire de rappeler les points suivants :

- Il est inlassablement répété, dans chaque rapport, que la maîtrise de la langue française est nécessaire à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC.

Les fautes de syntaxe et d'orthographe sont donc sanctionnées à proportion de leur gravité et de leur nombre.

- Les candidats doivent recourir à un vocabulaire précis et user d'un registre de langue adapté à cet exercice.
- On attend d'un devoir qu'il soit entièrement rédigé : un plan détaillé ne saurait se substituer à une partie du développement. Il importe de prendre le temps, au cours de l'année de préparation, de se préparer à cet exercice dans le délai imparti.

Maîtrise de la méthode de la composition, ce qui suppose :

- de définir avec rigueur et précision les termes du sujet, d'en préciser le contexte, afin d'en saisir les enjeux historiques ;
- de mobiliser des qualités de synthèse. Le sujet était volontairement large et supposait de hiérarchiser les éléments en fonction de leur pertinence par rapport aux enjeux du sujet, qui renvoyaient à plusieurs thèmes de la question au programme ;
- le développement doit prendre la forme d'un discours historique problématisé et non d'une énumération d'exemples ou d'idées. La problématique doit être le fil conducteur de la composition, de sorte que le devoir se présente comme un raisonnement dont le correcteur peut suivre les étapes et comprendre la logique, de l'introduction à la conclusion. C'est la capacité du candidat à proposer un raisonnement historique qui est évaluée dans le cadre de cet exercice.

Bilan des copies de la session 2021

La répartition des notes montre que les candidats furent nombreux à répondre aux attendus de l'exercice, ce qui est d'autant plus remarquable que l'année de préparation a été rendue difficile par les conditions sanitaires. Le jury a eu plaisir à lire un nombre satisfaisant de copies structurées autour d'une introduction problématisée, d'un plan cohérent et d'un développement clair, rigoureux et équilibré.

Toutefois, la méthode de la composition d'histoire n'est pas toujours bien assimilée, de sorte que quelques rappels s'imposent.

Repenser l'introduction

La plupart des candidats connaissent les éléments constitutifs d'une introduction de composition, mais tous ne les abordent pas avec la rigueur, la pertinence et la précision requises et ne paraissent pas saisir l'utilité scientifique et méthodologique de l'exercice. L'introduction n'est pas une fin en soi mais la condition de possibilité d'une composition réussie. Beaucoup de copies donnent l'impression d'une rédaction mécanique, par acquis de conscience, pour satisfaire aux règles objectives de l'exercice. Les différents éléments de l'introduction doivent en outre être intégrés à un discours unifié et non pas présentés de façon juxtaposée sans souci de cohérence.

Une partie des accroches se résume à une citation ou une référence mais sans en analyser le sens pour introduire le sujet. La référence à une source ou à un historien moderne, pourvue qu'elle soit analysée de façon pertinente, constituait un bon point d'entrée dans le devoir.

Trop de copies négligent de proposer une analyse rigoureuse des termes du sujet. Souvent, le candidat se contente de proposer un développement convenu sur la notion d'écrit, sans préciser ce qu'il faut entendre par usages. La familiarité du terme ne dispensait

pas de le définir et il était important de commenter l'emploi du pluriel, qui mettait sur la voie d'une problématisation possible. Les copies qui ont présenté les différents sens d'"usages" en s'efforçant de les relier à leurs finalités (notamment connectées à un besoin) ont donc été valorisées, notamment quand elles dépassaient l'idée d'utilisation. Ne pas faire ce travail conduisait inmanquablement à des devoirs trop généraux, échouant à mettre au jour la spécificité du sujet et à en définir les contours.

La définition des termes du sujet suppose également une réflexion sur les limites chronologiques et géographiques du sujet. Souvent, les copies évoquent « l'occident » mais ne comprennent pas que les espaces renvoient à des modes d'organisation politique, sociale, qui évoluent au cours d'une période donnée.

La réflexion sur les termes du sujet doit conduire à la formulation d'une problématique. Une analyse trop superficielle du sujet a donné lieu à des problématiques mal calibrées. Il en va ainsi des réflexions qui se concentrent uniquement sur les usages de l'écrit au service des pouvoirs, condamnant le devoir à des développements lacunaires. Si les formulations alambiquées doivent être évitées, la problématique ne saurait se limiter à l'énoncé de l'intitulé du sujet sous une forme interrogative. La formulation doit être claire et formellement irréprochable (attention aux confusions entre proposition interrogative directe et proposition interrogative indirecte). Il faut proscrire les problématiques descriptives (on ne saurait se contenter de se demander ce qu'étaient les usages de l'écrit du XIIe au XIVe siècle) ou circulaires.

La qualité de la problématique, comme souvent, a déterminé celle du devoir.

L'annonce du plan doit être claire et cohérente avec la question posée dans la problématique. Davantage qu'une annonce, c'est finalement une explicitation et une justification.

Améliorer le développement

Bon nombre de défauts relevés dans les copies sont liés à un manque de connaissances. Des erreurs et des contresens sont à déplorer, en raison d'un manque de familiarité avec la question au programme mais aussi avec l'histoire médiévale. Les fondements de la société médiévale, son fonctionnement et ses évolutions paraissent totalement étrangers à certains candidats. Il faut donc rappeler que l'étude des thèmes proposés au concours ne peut exclure la maîtrise des bases des premières années de licence.

En témoigne également la brièveté d'un certain nombre de copies, qui ne dépassent pas les six pages. Il n'est pas admissible que des candidats, qui ont disposé de cinq heures pour composer, rendent des devoirs plus courts que ceux de certains des élèves qu'ils prépareront au baccalauréat. Un sujet aussi large appelait de plus amples développements.

Les espaces couverts par la question au programme sont inégalement connus : la péninsule Ibérique est le plus souvent absente et les communes italiennes sont rarement évoquées.

Le manque de précision du propos, en particulier dans le traitement des exemples, a été sanctionné. Faute d'exemples précis et contextualisés, le discours demeure général et échoue à convaincre. Sans ce travail de datation et de contextualisation, les exemples demeurent abstraits. Ils ne sauraient être simplement exposés : il faut les analyser pour en mettre au jour l'intérêt et la signification historiques. Les exemples doivent en outre absolument être intégrés à la démonstration et non pas être évoqués de manière allusive. Ils doivent également être variés dans l'espace et dans le temps et il est maladroit de retenir des exemples redondants. En la matière, les compétences et les connaissances des candidats ont été inégales. Certains candidats ont ainsi su proposer d'excellents exemples contextualisés sur la production écrite de la papauté d'Avignon.

Le rôle de l'écrit dans l'exercice des pouvoirs est plutôt bien connu et analysé, mais il est dommage que les logiques de pouvoir soient parfois étudiées à l'exclusion de toutes les autres. Les usages de l'écrit au service de la foi ont ainsi été trop souvent ignorés, alors qu'il s'agissait d'un aspect essentiel du sujet. Cette lacune semble être le signe d'une méconnaissance préoccupante de l'histoire religieuse et des sociétés médiévales. Et lorsqu'elle est étudiée, l'Eglise est généralement réduite à la chancellerie pontificale et aux universités. Les usages de l'écrit par les marchands ont également été négligés. Enfin, la dimension concrète de l'histoire, fondamentale dans un tel sujet, n'a pas suffisamment été prise en considération dans le cadre de devoirs par trop généraux.

La connaissance de l'historiographie a souvent été l'un des points forts des devoirs. Il reste qu'elle ne doit pas constituer une fin en soi et n'a de sens que si elle est mise au service de la démonstration historique menée par le candidat. Il ne faut donc pas se contenter d'énumérer des noms, il est nécessaire d'exposer des idées.

Les candidats doivent être sensibles aux évolutions et en apprécier la portée. Une connaissance précise de la chronologie devait permettre de mettre au jour des évolutions, quand bien même le plan n'obéissait pas à une structure diachronique. Pourtant très peu de travaux proposent, soit dans le développement soit sous forme de reformulation du propos en conclusion, une approche chronologique, montrant une évolution entre le XII^e et le XIV^e siècle. Beaucoup de copies ont même complètement perdu de vue toute perspective diachronique dans leur réflexion. Or l'absence d'analyse des mutations, ruptures et permanences est toujours regrettable dans une composition d'histoire. Ce problème est parfois aggravé, même, par une absence systématique de contextualisation ou simplement de datation des exemples développés. Ce travail suppose un minimum de précision chronologique, qui a parfois fait défaut, si l'on en juge par la datation aléatoire des principaux règnes.

La rupture que constitue le XII^e siècle ne doit par ailleurs pas conduire à méconnaître les héritages et les permanences. A vouloir n'identifier que les dynamiques en cours durant la période et mettre en lumière la « révolution de l'écrit » qui la caractérise, certaines copies n'en viennent qu'à traiter des « nouveaux usages » de l'écrit et pas des usages de l'écrit prenant en compte les héritages. Or l'étude de nouveaux usages de l'écrit ne devait pas se faire au détriment des usages traditionnels.

La rédaction doit être menée avec rigueur et suivre la réflexion problématique. La mise en lien du développement avec la problématique permettait d'éviter la dispersion des connaissances, dans des copies les idées ne sont pas rassemblées en une vision globale et nuancée. C'est la problématique qui constitue la colonne vertébrale : elle doit être régulièrement reformulée, au moins à la fin de chacune des parties, afin de montrer la progression de la réflexion. Trop de copies prennent la forme d'un catalogue de faits, d'idées et d'exemples, donnant l'impression de compilations de fiches, sans effort de les insérer dans un propos argumenté.

C'est la problématique qui permet de hiérarchiser les éléments, de faire le départ entre l'essentiel et l'accessoire. Il faut éviter de substituer un autre sujet à celui qui a été soumis au candidat : ici, il était particulièrement maladroit de consacrer de longs développements aux acteurs de l'écrit. Il en allait de même de digressions sur les supports ou les lieux de l'écrit, lorsqu'elles étaient déconnectées des enjeux du sujet. On rappellera que la composition n'est pas un contrôle de connaissance destiné à évaluer le travail fourni par le candidat pendant son année de préparation, mais un discours problématisé fondé sur une définition rigoureuse des termes du sujet.

La construction du plan a visiblement posé problème à un grand nombre de candidats, qui ont éprouvé des difficultés à penser ensemble les structures et les dynamiques, à articuler dans une réflexion cohérente les différents thèmes couverts par le sujet. De nombreuses copies en viennent ainsi à compartimenter les parties, au point de renoncer à tout effort de transition entre ces dernières.

L'expression écrite n'a pas toujours répondu aux attentes du jury. Parmi les fautes récurrentes, signalons le recours à des phrases sans verbe, l'absence de majuscule aux substantifs des nationalités, l'usage du futur, qu'il faut proscrire en histoire, la confusion entre infinitif et participe passé. Trop de candidats confondent état et Etat, église et Eglise. Fait inquiétant, l'absence de maîtrise formelle concerne aussi les copies qui montrent un excellent niveau de connaissances et de méthode. Or bon nombre de ces fautes auraient pu être évitées au moyen d'un simple travail de relecture. Le conseil de relire chaque partie au fur et à mesure permettrait d'éviter nombre de fautes de langue et d'orthographe, quand il ne s'agit pas d'erreurs sur des personnages ou des dates dues à des étourderies.

Rappelons que la copie doit être lisible et que les copies dont l'écriture est difficile à déchiffrer sont pénalisées. Il faut également éviter les encres trop claires. Il n'est pas possible de valider certains propos, lorsque les dates et les noms sont illisibles. La présentation doit être soignée : pensez à souligner les titres des ouvrages, ainsi que les termes étrangers.

Le temps n'est pas toujours bien géré, comme en témoignent des troisièmes parties et conclusions bâclées, ainsi que des graphies et orthographes déclinantes. Un rappel de la nécessité de s'entraîner dans les conditions réelles de l'examen est sans doute nécessaire.

Il faut rappeler aux candidats que la conclusion fait partie intégrante du devoir et du raisonnement choisi et qu'à ce titre, elle peut se rédiger dès la phase préparatoire. La réponse à la problématique doit être apportée dans la conclusion. Certaines conclusions apportent des idées nouvelles, qui auraient dû figurer dans le développement, ce qui témoigne d'un manque de rigueur dans l'organisation du travail et de précision dans la définition du sujet. La conclusion doit comporter une ouverture.

1.2 . Eléments de corrigé

Composition d'histoire : Les usages de l'écrit du XII^e au XIV^e siècle (Angleterre, France, Italie, péninsule Ibérique)

Introduction :

Depuis 1927 et la parution de *The Renaissance of the Twelfth Century*, de l'historien américain Charles Haskins, il est admis que le XII^e siècle marque un tournant dans l'histoire intellectuelle et culturelle de l'Occident médiéval. La progression de l'écrit est à la fois facteur et manifestation de cette renaissance du XII^e siècle, et ce dans l'ensemble de l'Occident médiéval. C'est ce que montrent de nombreux travaux consacrés à la scripturalité médiévale, dans le sillage des ouvrages novateurs de Jack Goody (*The Domestication of the savage mind*, 1977 — *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, 1979) et Michael T. Clanchy (*From Memory to Written Record, England 1066-1307*, 1979). On assiste alors à l'élaboration d'une culture pratique de l'écrit, qui accompagne les transformations politiques et sociales de ce temps. On passe à une mentalité scripturaire (*literate mentality*), c'est-à-dire à une société dans laquelle l'usage de l'écrit est collectivement considéré comme utile, nécessaire ou normal. C'est le « tournant pragmatique » (« pragmatische Wende ») du XII^e siècle, qui aboutit à l'élaboration d'une culture pratique de l'écrit, qui s'étend en quelques générations à une grande partie de la population et des transactions. Ce changement ne se traduit pas uniquement par un aspect quantitatif : il consiste aussi en l'élaboration de types documentaires nouveaux, en réponse à de nouveaux usages. Avoir l'usage de quelque-chose, c'est le fait de se servir de quelque chose, faire agir un objet afin d'obtenir un effet qui permette de satisfaire un besoin. L'écrit est donc à la fois un outil, qui répond à des besoins spécifiques ; il a aussi une valeur performative si l'on considère sa valeur symbolique, voire magique, dans le contexte

médiéval. Sur l'ensemble de la période considérée (XII^e-XIV^e siècles), ces usages de l'écrit tendent à se multiplier, et ce dans tous les espaces au programme, mais avec une chronologie et une ampleur variables.

Au début de la période, l'Angleterre des Normands et des Plantagenêts joue un rôle moteur alors que le pouvoir des Capétiens, en butte à des pouvoirs princiers concurrents, reste encore affaibli. La péninsule Ibérique est fragmentée en royaumes, nettement individualisés, portés par la Reconquista ; en Italie, la situation est très contrastée sur le plan politique avec, au nord, des pouvoirs municipaux en voie d'émancipation de la tutelle impériale, et, au sud, un royaume de Sicile, fondé en 1130, caractérisé par un important syncrétisme entre influences byzantines, arabes et normandes. Enfin, au sein de l'Église, dans le prolongement de la réforme dite grégorienne, s'opère une transformation profonde de la place de l'institution ecclésiastique dans la société chrétienne, aussi bien en ce qui concerne les relations avec les autres pouvoirs (prétentions universelles de la papauté, au spirituel comme au temporel, mise en place d'une véritable monarchie pontificale) qu'au sein du tissu social à travers les relations entre clercs et laïcs. Dans tous ces espaces, les XII^e-XIV^e siècles sont donc caractérisés par une affirmation des pouvoirs monarchiques et municipaux (en Italie en particulier) qui nourrissent cette diffusion des pratiques scripturaires.

Dans ce contexte, les pouvoirs, aussi bien ecclésiastiques que laïcs, sont les premiers à se saisir de l'écrit, mais les usages scripturaires se répandent aussi dans l'ensemble de la société, jusque dans le for privé. La laïcisation de l'écrit et sa vernacularisation en sont deux facteurs essentiels. Finalement, le sujet invite à traiter des usages de l'écrit en lien avec les évolutions sociales ; il ne s'agit donc pas de présenter de façon exhaustive tous les usages qui peuvent être faits de l'écrit, au risque de sombrer dans le catalogue, mais de se demander en quoi la diffusion et la diversification des usages de l'écrit témoignent des bouleversements sociaux à l'œuvre entre les XII^e et XIV^e siècles.

Si les usages traditionnels de l'écrit, hérités des périodes antérieures, persistent (I), la période considérée est également marquée par un recours croissant à l'écrit dans la pratique du pouvoir, en particulier en lien avec le développement des administrations, à toutes les échelles (II). Finalement, les usages de l'écrit se répandent dans l'ensemble des couches de la société, marquant le passage à une mentalité scripturaire (III).

I. L'écrit dans une société chrétienne

En 1100, ce sont les clercs qui maîtrisent et dominent presque intégralement la production écrite, à l'exception de l'Italie septentrionale et centrale et de la Catalogne. Il y a ainsi, malgré des nuances, une équivalence entre *clerici* et *litterati*, c'est-à-dire entre les clercs et ceux qui ont accès à la *littera*, la langue latine. Bien que religion de la Parole faite Dieu, le christianisme repose, depuis la mise par écrit de la Révélation, sur des textes qu'il convient sans cesse de lire, d'expliquer et de méditer pour accéder à Dieu. L'écrit sert aussi à édifier la société ecclésiastique.

1. Une foi inscrite dans les écrits : les usages du texte sacré

Les usages du texte sacré ont longtemps reposé sur un monopole clérical, partiellement contesté, à partir du XIII^e siècle surtout, par les laïcs.

En milieu clérical

La Bible fait d'abord l'objet d'usages liturgiques entourés d'un cérémonial particulier et qui ont donné naissance à toute une série de livres spécialisés, dont la typologie s'affine de plus en plus (psautiers, hymnaires, graduels, bréviaires, évangélistaires, etc.) Elle fait également l'objet dans les milieux monastiques et canoniaux d'un travail de lecture, de méditation et même de rumination, dans le but de revivre les émotions éprouvées par le Christ ou de découvrir les significations morales, allégoriques et mystiques du texte sacré. Elle peut enfin faire l'objet d'une exégèse dans le cadre universitaire, exercice qui débouche sur des gloses et donne naissance à un type d'écrit particulier : les Bibles glosées.

L'accès des laïcs aux textes sacrés

Au XII^e siècle, les laïcs n'ont qu'un accès indirect à la *Sacra pagina*, l'Église craignant de perdre son rôle traditionnel d'intermédiaire obligé. Cependant, un changement s'opère à partir du XIII^e siècle sous l'effet de la demande de laïcs pieux. Des Bibles enluminées très luxueuses sont copiées à Paris pour des personnages de haut rang et des Bibles moralisées (ou Bibles historiées) apparaissent au même moment. Les premières traductions en italien de certains livres des Écritures remontent elles aussi au XIII^e siècle, en toscan comme en vénitien. Ces traductions favorisent l'émergence d'un rapport plus individuel au texte, caractéristique de la *devotio moderna* à partir de la fin du XIV^e siècle.

Même si la traduction des textes sacrés en langue vulgaire n'est pas en soi un signe de déviance hérétique ni un délit au regard du droit canonique, l'Église redoute les erreurs d'interprétation qui peuvent en résulter et pourchasse les traductions réalisées par les communautés déviantes. Il n'empêche : si les laïcs aisés, hommes comme femmes, sont de plus en plus friands de livres sacrés (livres d'heures notamment), c'est dans la plus parfaite orthodoxie, comme en témoigne le contenu de nombreuses bibliothèques.

Des pratiques sociales multiformes

Les textes sacrés, en tant qu'objets, ont été utilisés dans le cadre de pratiques sociales variées aux vertus quasi magiques. Le livre peut être assimilé à une relique, faisant l'objet de vénération, ou jouer le rôle de talisman (protection des femmes enceintes par exemple). Lors des ordalies et, plus largement, dans le cadre des serments, on jure en posant la main gauche sur la Bible ou sur un missel.

2. L'édification de la société ecclésiale

La mémoire des morts

Toute une série d'écrits servent à rappeler le souvenir des morts et à susciter pour eux les prières d'intercession des vivants, afin de les aider à gagner le salut. Les monastères, en particulier clunisiens, se spécialisent dans la prière pour les morts. Plusieurs catégories de documents sont utilisées à cet effet : brefs mortuaires, rouleaux des morts. D'autres documents, comme les nécrologes et les obituaires, relèvent d'un usage interne et entretiennent des liens avec des documents plus administratifs (cartulaires, censiers, comptes), sous la forme de transferts d'informations ou d'interconnexions. L'épigraphe, à travers les inscriptions funéraires et les épitaphes, participe également à la formation d'une communauté entre les vivants et les morts.

L'hagiographie

Ce genre littéraire regroupe une importante variété documentaire et est utilisé pour les lectures et les leçons de l'office sous la forme d'extraits adaptés des passions et vies de saints (*vitae*) : martyrologes, lectionnaires, légendiers. Ces textes nourrissent ensuite la prédication ou servent à la lecture privée, grâce à leur traduction en vernaculaire. Le succès de la traduction de la célèbre *Légende dorée* (*Legenda aurea*) du dominicain génois Jacques de Voragine (v. 1265) témoigne de l'appétence des laïcs pour le culte de saints.

Une aide à la pastorale

Consubstantielle au christianisme depuis ses origines, la prédication prend un essor considérable au XIII^e siècle pour occuper une place centrale dans la vie sociale et religieuse, afin de mieux encadrer et de mieux former les laïcs à une époque d'efflorescence des hérésies. Homélies et sermons illustrent parfaitement le continuum écrit-oral : en amont ou en aval de cette « vocalisation » (Paul Zumthor), ces textes furent mis par écrit. Le développement des ordres mendiants, au XIII^e siècle, marque une rupture fondamentale, avec l'apparition du sermon modèle (*sermo modernus*), produit d'origine scolaire adapté aux « simples gens ». Les prédicateurs recourent à divers instruments de travail conservés dans les bibliothèques de leurs couvents pour préparer leurs sermons : concordances et distinctions bibliques, florilèges patristiques, recueils de sermons modèles (*artes praedicandi*), dits *ad status* ou *vulgares* (ordinaires), recueils d'*exempla*. Des textes aident

aussi les prêtres à remplir l'une de leur mission essentielle depuis le concile de Latran IV (1215), à savoir la confession : pénitentiels, manuels de confesseurs, *Summae de casibus*.

3. Les usages savants de l'écrit : étude et enseignement

Le contrôle de l'enseignement supérieur permet à l'Église de rester l'une des principales forteresses de l'écriture. Le monde scolaire contribue fortement aux profondes transformations que connaît l'écrit, en particulier à partir de l'émergence des premières universités au tournant des XII^e et XIII^e siècles. Les disciplines savantes sont essentiellement livresques et reposent sur des « autorités » qui remontent à l'Antiquité. Pour y accéder, il est nécessaire de connaître le latin, qui est aussi la langue de l'enseignement. Tout étudiant doit d'abord étudier les arts libéraux (*trivium/quadrivium*), avant de poursuivre éventuellement dans une faculté dite supérieure (droit, médecine et théologie). Un corpus de quelques auteurs essentiels se constitue dans chaque discipline. L'enseignement repose sur la trilogie *lectio/quaestio/disputatio*, des exercices oraux qui s'appuient sur ces textes et permettent aux étudiants d'apprendre à penser et à raisonner. Un nouveau savoir se crée par la même occasion. Au XIV^e siècle, avec la multiplication des universités, le nombre des étudiants gonfle, contribuant à répandre dans la société de nouveaux savoirs et de nouveaux usages scripturaires (prise de notes, *pecia*).

Les maîtres appartiennent fondamentalement au monde de l'Église, mais ils font très souvent la jonction entre l'Église et l'État, entre l'Église et la société, entre l'Église et les « gens de savoir » (Jacques Verger). Ils sont donc à la jonction des usages traditionnels de l'écrit et d'usages plus neufs à partir du moment où les pouvoirs s'emparent massivement de l'écrit pour mieux gérer, administrer et gouverner les territoires et les hommes sur lesquels ils exercent leur autorité.

II. L'écrit au service des pouvoirs : un essor constitutif de l'apparition de nouveaux modes de gouvernement

Entre le XII^e et la fin du XIII^e siècle, on peut considérer que tous les royaumes et tous les pouvoirs sont entrés progressivement dans un nouveau « régime de scripturalité » (Thomas Brunner), qui aboutit à transformer les usages de l'écrit dans la gestion et la pratique du pouvoir. L'écrit peut désormais aussi bien servir à normer qu'à gérer ou à légitimer.

1. L'écrit pour normer

L'écrit contribue tout d'abord à donner des cadres juridiques, à fixer des normes. Cela peut passer aussi bien par un effort de mise par écrit du droit que par les écrits produits dans un cadre judiciaire et par l'ensemble des actes législatifs.

a) La mise par écrit du droit

Le droit appliqué au XII^e siècle reste très varié entraînant une grande variabilité de la norme juridique. Formés des deux droits enseignés, le droit romain (*ius civile*) et le droit canonique, les droits savants écrits, redécouverts ou forgés fin XI^e-XII^e siècle, imprègnent fortement la culture des milieux gouvernementaux. La littérature juridique est surabondante et variée, témoignant de la pénétration en profondeur de ces principes juridiques, dans la vie sociale (transactions, contrats) comme au service des pouvoirs. La coutume, quant à elle, désigne un ensemble de règles juridiques fondées sur l'usage et la mémoire collective. Orale ou écrite, elle est issue de la pratique instaurée dans une région ou plus localement et a force de loi. Une première forme de rédaction s'opère aux XI^e-XII^e siècles dans les chartes de franchises concédées par un seigneur à une communauté d'habitants. Au XIII^e siècle, on assiste à la mise par écrit de certaines coutumes dans des coutumiers. Ce mouvement de mise par écrit reste néanmoins inachevé à la fin de la période.

b) Les écrits judiciaires

Les registres de justice apparaissent au XIII^e ou au XIV^e siècle dans les tribunaux royaux, seigneuriaux et urbains. Ces registres d'audience, tenus par des greffiers et des notaires, permettent de suivre l'état d'avancement de chaque cause et de prouver l'étendue des droits judiciaires détenus par l'autorité concernée, dans un contexte de vifs conflits de juridiction. Des registres des exploits, d'amendes, d'écrus, de plaintes ou de bannissement voient aussi le jour. Au Parlement de Paris, cour souveraine du roi de France qui se détache de la cour du roi vers 1247-1250 et juge en appel des tribunaux inférieurs, royaux comme seigneuriaux, l'écrit souligne les prétentions du roi de France à se considérer comme « fontaine de justice ». Dans le même temps, les lettres de rémission, émises par la chancellerie royale à partir de 1304, imposent le pardon comme acte régalien par excellence et soulignent le droit de vie et de mort que le roi possède sur ses sujets (Claude Gauvard).

Les enquêtes tiennent une place essentielle dans la procédure criminelle avec le développement de la procédure inquisitoire (ou romano-canonique) au XIII^e siècle, sous l'influence de l'Église. Le juge peut désormais ouvrir *ex officio* (de son office) les poursuites, sur la foi d'une plainte, d'une dénonciation ou de la *fama publica* (rumeur publique), au nom du pouvoir du prince/du seigneur et de la défense de l'intérêt public. La charge de la preuve incombe alors à la justice. Si l'aveu du suspect est la preuve par excellence, l'enquête (*inquisitio*) écrite tient aussi une place essentielle dans la procédure. Elle peut avoir lieu en deux temps, d'abord sous la forme d'une information préparatoire qui vise à déterminer l'opportunité des poursuites par un examen des faits et de la renommée du suspect, puis sous la forme de l'enquête proprement dite qui recueille (dans des cahiers ou des rouleaux) les témoignages qui permettront au juge de dire le droit.

c) Les ordonnances et les statuts

Fixer les normes c'est aussi légiférer. Ce *ius statuendi* est détenu aussi bien par le pouvoir monarchique que par les pouvoirs concurrents.

En Angleterre, le pouvoir royal a une activité législative intense dans les années 1160 (ex : assises de Clarendon), mais cette capacité se trouve ensuite limitée par la Grande Charte (*Magna Carta*) de 1215 (révisée en 1225) et surtout par l'instauration d'un Parlement obligeant les monarques à un dialogue permanent. En France, le pouvoir législatif royal renaît timidement à partir du milieu du XII^e siècle. Au XIII^e siècle, il s'installe dans un rythme régulier et élevé et porte aussi bien sur le domaine que sur le royaume, même si, dans ce dernier cas, le roi est encore obligé de consulter les barons et les prélats dans le cadre du conseil. À la fin du XIII^e siècle s'impose l'idée que le roi a le droit de légiférer pour tout le royaume en temps de guerre et de nécessité ; en temps de paix, sa législation doit répondre au Bien commun et être conforme à la raison. La capacité législative royale se renforce alors, même si le roi légifère rarement *motu proprio*, c'est-à-dire de sa propre initiative, mais plutôt en réponse à la requête de groupes sociaux ou de la clameur publique (Claude Gauvard). Ces ordonnances sont soigneusement publiées dans tout le royaume, sur les places publiques et aux carrefours, à son de trompe, par des crieurs mandatés par le pouvoir (Nicolas Offenstadt) ; elles sont aussi affichées en certains lieux. Le principe est que nul ne doit ignorer la loi, l'excuse d'ignorance étant admise comme circonstance atténuante devant la justice (Katia Weidenfeld).

Avec la constitution d'un pouvoir municipal plus ou moins autonome entre la fin du XI^e et la fin du XII^e siècle (communes, consulats, échevinages), une grande partie des villes se sont vues reconnaître la *potestas statuendi*, parfois entière, parfois partagée ou limitée. Les champs d'intervention sont divers, qu'il s'agisse de l'organisation institutionnelle, de la police, de la défense, de la réglementation des activités économiques (métiers, ventes, approvisionnement) ou de la fiscalité (Albert Rigaudière). Cette législation, qui veille à respecter le Bien public (*res publica*), peut être compilée dans des *libri statutorum*, que l'on retrouve principalement dans l'espace méditerranéen, qu'il s'agisse de l'Italie du Nord et du Centre, du Midi de la France ou du Nord de l'Espagne, même si le droit urbain ne peut être réduit à ces statuts (Didier Lett, Mario Ascheri).

2. L'écrit pour gérer

Les écritures de gestion désignent les écrits pratiques visant à favoriser la conservation des informations tout en servant d'appui et d'outils de gestion pratique et quotidienne (Xavier Hermand, Jean-François Nieus et Étienne Renard). Les comptabilités, les inventaires et dénombrements, ainsi que les cartulaires rentrent tous dans cette catégorie. Ces écrits de gestion suscitent toute une littérature grise, expression désignant les instruments de travail relevant d'un usage administratif interne (Arnaud Fossier, Johann Petitjean et Clémence Revest).

a) Cartulaires

Les cartulaires facilitent la consultation des fonds : ce sont des recueils de titres (chartes, actes, contrats) compilés par le bénéficiaire ou le destinataire des documents pour faire valoir ses droits. Apparus dès le haut Moyen Âge, ils ont une dimension mémorielle et témoignent d'un souci de gestion, dans la mesure où ils sont destinés à une consultation régulière. En la matière, les institutions ecclésiastiques sont pionnières, qu'il s'agisse de cartulaires monastiques, épiscopaux ou canoniaux. À partir du XIII^e-début du XIV^e siècle, toute institution (principauté, ville, seigneurie) se met à constituer des cartulaires, entraînant un bond quantitatif dans leur production.

b) Inventaires et dénombrements

Les seigneurs doivent gérer aussi des possessions foncières et des droits sur ces terres et les hommes qui les exploitent pour leur compte. Le procédé inquisitorial ne s'applique pas uniquement au domaine judiciaire : l'enquête concourt aussi à informer et à resserrer le contrôle exercé par les dominants sur les terres et sur les hommes, en permettant d'inventorier – parfois par la confession des tenanciers – droits et revenus du seigneur, mais également de délimiter les terres et de surveiller ceux qui exercent localement le pouvoir. L'Angleterre se distingue par sa précocité en la matière. Les principautés, les papes et les évêques, les seigneurs laïcs et ecclésiastiques et les villes ne sont pas en reste faisant de cette recherche de la vérité un moyen essentiel de gouvernement car il contribue à marquer un pouvoir sur un territoire et sur des hommes (Thierry Pécout). Mais ces documents, statiques, se révèlent partiellement inefficaces, car rapidement périmés. D'autres documents de gestion, timidement apparus au début du XIII^e siècle chez des laïcs, se répandent en France dans le dernier tiers du siècle, principalement chez les princes, avant de se diffuser plus largement au XIV^e siècle : les censiers, les rentiers et les terriers. Ces nouveaux enjeux de dénombrement et de catégorisation témoignent de l'essor des rationalités pratiques et de la nouvelle importance des listes dans la société médiévale (Pierre Chastang). Ces documents servent de support et vont de pair avec le développement de la comptabilité.

c) Comptabilités et documents fiscaux

De nombreuses séries de comptes sont aujourd'hui conservées, dont les plus anciennes remontent au XII^e siècle. Elles témoignent de l'attention nouvelle portée à la gestion des revenus par les rois, les princes, les villes, l'Église (papauté, monastères, léproseries, fabriques, hôpitaux, commanderies) et les seigneurs (*ex* : manoirs anglais). Pour les rois et les princes, l'enjeu est de disposer de revenus suffisants pour mener à bien leur politique (développement administratif, guerre, etc.) Cet enjeu est d'autant plus grand qu'un prince doit alors « vivre du sien ». L'ensemble des entités souveraines se dotent donc d'institutions financières de plus en plus performantes. À ces finalités de gestion s'ajoutent en ville des finalités plus sociales. La reddition des comptes y est souvent l'objet de tensions, voire de conflits, entre le patriciat, d'un côté, les « moyens » et les « menus » de l'autre, qui voudraient pouvoir vérifier le bon usage des « deniers communs » financés par l'impôt.

C'est au cours du XIII^e siècle qu'apparaissent des recensements fiscaux, documents de nature statistique qui permettent une estimation des capacités contributives d'une population. Ces documents sont relativement rares à l'échelle d'un royaume et c'est surtout

à l'échelle locale qu'on les rencontre, particulièrement en ville où des rôles de la taille (montant de l'impôt dû par feu fiscal) et/ou des livres d'estime (ou *catasto* en Italie) sont dressés pour répartir l'impôt entre les habitants imposables en fonction de leur richesse.

Concomitamment à ces usages croissants des écrits pragmatiques qui témoignent de la performativité nouvelle de l'écrit dans les pratiques de gouvernement, on observe une institutionnalisation des chancelleries et des bureaux d'écriture formés de spécialistes et de professionnels de plus en plus nombreux. Scribes et notaires sont responsables de la production des actes comme de leur archivage, lui aussi de plus en plus perfectionné, même si un tri s'opère en fonction de la valeur juridique et mémorielle des documents.

3. L'écrit pour légitimer

a) L'histoire

Le *Regnum* fait abondamment usage de l'histoire pour rehausser le prestige de la dynastie ou ancrer le royaume dans des temps immémoriaux. En Angleterre, l'histoire est produite par des clercs de cour dès le XII^e siècle, tel Wace, auteur du *Roman de Brut* (vers 1155), mais les Plantagenêts ne sont pas à l'origine d'une historiographie officielle, contrairement à la Castille d'Alphonse X (*Primera cronica general*) ou aux *Grandes chroniques de France*. Les princes et les villes imitent ces usages, particulièrement en Italie où l'on observe une inflation des chroniques urbaines au XIII^e siècle. Très peu de ces chroniques sont des textes officiels, mais elles sont rédigées par un membre du gouvernement urbain, notaire ou juriste, et défendent l'autonomie communale.

b) La littérature politique

Sous l'appellation de littérature politique, on peut regrouper toute une série d'écrits de persuasion, à la diffusion assez restreinte, qui cherchent aussi bien à faire la louange du prince qu'à lui donner des avis pour améliorer son gouvernement (Frédérique Lachaud et Lydwine Scordia). En Angleterre, dès le XII^e siècle, la prophétie et la Matière de Bretagne sont utilisées à des fins de légitimation du pouvoir des Plantagenêts (Martin Aurell, Amaury Chauou). Le royaume de France est particulièrement actif, sous les Valois, pour susciter une intense littérature politique, cherchant à compenser par-là le déficit de légitimité né de la crise dynastique de 1328 et des premières défaites rencontrées face aux Anglais (Colette Beaune). Loin d'être toujours au service du pouvoir, cette littérature politique peut aussi critiquer ses dysfonctionnements (littérature anti-curiale anglaise de la fin du XII^e siècle, *Roman de Fauvel* sous Philippe le Bel).

c) L'écrit, source de sagesse gouvernementale

Au Moyen Âge central, le savoir et la sagesse sont des attributs ecclésiastiques. Une mutation s'opère aux XII^e-XIII^e siècles, sous l'effet de la renaissance du XII^e siècle et de la révolution scolaire et universitaire qui l'accompagne, comme de la redécouverte du droit romain (nécessité, consentement, représentation) et de concepts politiques hérités de l'Antiquité (bien commun). Le bon roi, tel qu'il est défini dans les Miroirs du Prince, ne doit pas seulement s'appuyer sur des lettrés, mais en devenir un lui-même, sur le modèle des rois bibliques (Salomon). Henri II Plantagenêt (1154-1189) est un des premiers exemples de cette figure du roi lettré, même si le modèle se diffuse surtout aux siècles suivants, avec Alphonse X de Castille (1252-1284) puis Charles V de Valois (1364-1380) (Jean-Patrice Boudet).

L'écrit est désormais au cœur de l'exercice du pouvoir : outil de gouvernement, instrument de légitimation et d'instruction des souverains, il peut aussi servir à contester l'autorité souveraine. Cette diffusion parmi les élites est certes notable mais ce qui l'est encore davantage est la diffusion de ces pratiques de l'écrit, « par capillarité » (Jacques Verger), dans une large part de la société médiévale. Les particuliers s'emparent également de l'écrit, à des degrés divers, contribuant à créer une sociologie de l'accès à l'écrit en fonction de la relation à l'écrit : depuis celui qui maîtrise complètement lecture comme écriture ou calcul à

l'analphabète complet, de multiples formes variées d'accès à l'écrit sont à prendre en compte.

II. Les « écritures ordinaires » (P. Bertrand) : la diffusion des pratiques scripturaires dans de nouveaux milieux

La période des XII^e-XIV^e siècles est également marquée par une diffusion des pratiques scripturaires au-delà des élites aristocratiques, ecclésiastiques et intellectuelles, en particulier en milieu urbain. Les progrès de l'alphabétisation, soutenus par la densité du réseau de petites écoles, jouent là un rôle essentiel.

1. Les écritures commerciales des marchands et artisans

Dans un contexte d'urbanisation, de développement des activités commerciales et artisanales, l'écrit est de plus en plus utilisé par les marchands et les artisans pour gérer leurs affaires.

a) Contrats et transactions

Des contrats commerciaux sont conservés à partir de la seconde moitié du XII^e s., comme en témoignent les 120 documents (1150-1192) du marchand vénitien Romano Mairano. Les lettres de foire témoignent du recours croissant à l'écrit dans les transactions marchandes, ainsi que les archives exceptionnelles du marchand et banquier Francesco di Marco Datini (v. 1335-1410). Les plus riches conservent ces documents dans un charrier privé : Geoffroy de Saint-Laurent, bourgeois de Paris, dispose d'un cartulaire privé rassemblant 147 actes ; 120 actes du charrier de Thierry d'Hireçon, serviteur des comtes d'Artois entre la fin du XIII^e s. et le premier quart du XIV^e siècle, sont encore conservés ; l'artisan cordier Jean Teisseire (Avignon, deuxième moitié du XIV^e s.), a laissé à sa mort 200 actes notariés et 19 cartulaires (Mélanie Dubois-Morestin).

b) Comptabilités et livres de raison

Les artisans et commerçants portent également par écrit leurs comptabilités. Elles sont souvent intégrées à des livres de raison, c'est-à-dire des registres ou des cahiers où étaient notés l'ensemble des actes économiques de l'auteur (ex : le registre du marchand londonien Gilbert Maghfeld, 1391-1395). La pratique existe également dans le milieu seigneurial (ex : le livre de raison d'Othes le Brun, intendant des seigneurs de Mortagne-Tournai). Ces livres de raisons donnent naissance en Italie, à partir du XIII^e siècle et au sein de l'élite urbaine, aux livres de famille (*ricordi* ou *ricordanze*), des ouvrages contenant la mémoire familiale. La pratique se diffuse ensuite dans les régions méridionales du royaume de France — Jean Tesseire a possédé au moins 6 livres de raison successifs — puis septentrionales (ex : le livre de raison des Le Borgne, à Arras).

2. La scripturalité de l'intime

La notion de scripturalité de l'intime renvoie aux écrits du for privé de l'époque moderne. Il s'agit d'une « scripturalité éphémère » (*ephemeral literacy*), vouée à la destruction une fois son office rempli, et donc difficile à saisir.

C'est ainsi le cas de la correspondance de nature privée (échange de nouvelles) dont les témoignages les plus anciens remontent au XIII^e siècle. La « lettre d'amitié » de Jean de Gisors à Alice de Liste, petit billet du milieu du XIII^e siècle trouvé glissé dans un mur de Saint-Pierre-de-Montmartre lors de travaux de restauration, en est un témoignage exceptionnel. La lettre de Blanche de Navarre à Henri III d'Angleterre pour lui donner des nouvelles de l'état de santé de sa fille Béatrice relève aussi de cette catégorie. Ce type de correspondance devient plus courant au XIV^e siècle, en particulier dans les régions méditerranéennes. Thomas Brunner a également exhumé et étudié deux des cinq lettres (au moins) échangées entre deux frères originaires de Douai, deux chanoines impliqués dans l'administration du comté de Flandre, qui ont correspondu durant l'été 1298.

Conclusion générale

Le XII^e siècle marque, dans l'Occident chrétien, non pas une apparition de l'écrit mais une nette progression de l'écrit par rapport à l'oral, et ce dans l'ensemble de l'Occident médiéval. Les techniques et supports évoluent, en même temps que se diversifie la production écrite : actes diplomatiques, comptabilités, chroniques, œuvres littéraires, etc. Si certains usages sont hérités des époques antérieures, la plupart naissent en réponse aux nouveaux besoins d'une société en pleine mutation. La construction des États, la redécouverte du droit romain, le contexte de croissance économique et d'urbanisation, le développement des institutions d'enseignement et l'apparition des premières universités sont à la fois facteurs et conséquences de cette importance nouvelle de l'écrit. Désormais, le recours à l'écrit est indispensable, qu'il s'agisse d'édifier ou éduquer la population, d'édicter des normes ou encore de gérer ses biens. Cette diffusion de l'écrit se caractérise par son caractère quasi-universel : alors qu'au XII^e siècle les clercs détenaient encore très largement le monopole de l'écrit, son usage s'est au XIV^e siècle généralisé à une large frange de la population laïque, et bien au-delà des seules élites.

Cette importance nouvelle accordée à l'écrit dans tous les domaines administratif, économique, culturel, témoigne des bouleversements à l'œuvre dans la société des XII^e-XIV^e siècles. L'accès à l'écrit et à la connaissance qu'il véhicule est désormais un atout permettant à certains d'entrer au service d'un État en construction, de développer des activités marchandes ou de mener des carrières littéraires. Bien avant l'invention de l'imprimerie, dans les dernières années du XV^e siècle, les hommes du Moyen Âge ont connu une première révolution culturelle.

Autre plan possible

D'autres plans étaient bien évidemment possibles, en fonction de la problématique retenue. Voici, à titre d'exemple, une proposition alternative :

I. Écrire pour normer et gérer

Comptabilités et autres documents de gestion : censiers, terriers, livres de raison, etc.

Mise par écrit du droit et documents juridiques

Documents judiciaires

II. Écrire pour diffuser le savoir

La Bible, commentaires et gloses

Les encyclopédies, les traités scientifiques

Les écrits didactiques et politiques

III. Écrire pour communiquer

La correspondance (officielle et privée)

Placards et écriture exposée

Écrits de légitimation politique

3. Epreuve de Géographie– commentaire de documents géographiques

« Les territoires frontaliers : entre tensions et coopérations ».

3.1. Attendus de l'épreuve, critères d'évaluation et bilan

Portant sur des thématiques centrales de la question au programme, le sujet n'en était pas moins discriminant, encourageant une véritable réflexion sur les territoires frontaliers et permettant d'évaluer la solidité des connaissances et les capacités de synthèse des candidats et candidates. Si la majorité des copies correspondent globalement sur le plan formel aux attendus avec une introduction, un développement, une conclusion, une partie pédagogique, le tout avec des paragraphes, des alinéas, des citations de documents ou d'auteurs, bien des points restent à améliorer.

La qualité de la rédaction

La maîtrise de la langue française est une condition sine qua non de la réussite du concours. On ne peut que déplorer que trop de copies présentent des problèmes manifestes de maîtrise des règles de grammaire et d'orthographe : conjugaisons, accords et participes passés, sujets inversés trop souvent ou systématiquement mal maîtrisés sont en dessous des attentes de la part de futurs enseignants. Ainsi les copies présentant trop de fautes ont été sanctionnées tout comme celles peu lisibles ou très raturées.

Il est important de relire son devoir pour éliminer les éventuelles erreurs formelles. Il est ainsi dommageable que des noms propres présents dans les documents se retrouvent mal orthographiés dans les copies, qu'il s'agisse des auteurs des documents du corpus ou des lieux mentionnés. Dans le cadre de la préparation au concours et au regard du niveau d'étude des candidats, on est en droit d'attendre que des toponymes élémentaires comme Guyane, Shanghai, Schengen, Nations-Unies, Libye, Royaume-Uni, Méditerranée, Montego Bay, Banksy... soient orthographiés correctement et avec des majuscules. Il en est de même des auteurs dont le nom est écorné voire difficilement identifiable. Les connaissances nécessitent d'être actualisées, comme l'ALENA qui n'existe plus et qui a été remplacé par l'ACEUM (Accord Canada-États-Unis-Mexique) depuis le 1^{er} juillet 2020.

Certains candidats confondent le style oral et le style écrit, et rédigent familièrement : « *de prime abord* », « *il faudra également garder en tête* », « *c'est la même chose entre ... et ...* », « *le document nous parle* », « *à présent* », « *il ne faudrait pas croire* », « *on voit bien que* », « *casse l'image* » Or, un style rédactionnel plus élaboré, évitant notamment des formules comme « *il y a* », « *on* », « *nous allons* », « *premièrement* », ainsi que l'emploi d'un vocabulaire rigoureux et géographique sont des attendus. Les abréviations sont à proscrire comme, les sigles ou acronymes doivent être explicités. Enfin, les titres d'ouvrages, de revues, de films... sont à souligner.

Repenser l'introduction

Le jury note une amélioration de la qualité des introductions, mais des améliorations sont souhaitables.

Les accroches pertinentes et originales permettant de bien comprendre l'intérêt du sujet ouvrent bon nombre de copies. Celle-ci montre une ouverture d'esprit, une ouverture culturelle et donne une tonalité et un dynamisme à la copie qui est loin d'être inutile pour « accrocher » l'intérêt du correcteur, à condition toutefois d'être bien reliée à la suite de l'introduction. Ainsi par exemple l'accroche suivante, bien intégrée : « *En octobre 2017, L'artiste JR installait une grande table des deux côtés de la frontière du Mexique avec les Etats-Unis. Cette table était recouverte d'une nappe représentant les yeux de Mayra, une enfant mexicaine devenue symbole de liberté. L'œuvre, « eyes of a dreamer » traversait la frontière. JR a organisé un pique-nique de part et d'autre du mur frontalier, et le temps d'un instant, les gens qui ont pu partager un repas commun, en effaçant la frontière entre les Etats-Unis et le Mexique. Cette action a permis la réappropriation temporaire d'un territoire frontalier devenu repoussant. Ces territoires frontaliers sont au cœur des enjeux mondiaux avec le processus de mondialisation que les flux traversent sans cesse* ».

L'analyse des termes du sujet manque d'interrogations. La formulation au pluriel des différents termes du sujet n'a que rarement été questionnée, de même que la préposition « entre » et la conjonction de coordination « et ». La définition « d'espaces frontaliers » ou « espaces transfrontaliers » au lieu de « territoires frontaliers » a été récurrente.

Les définitions proposées des termes du sujet sont trop souvent laconiques alors qu'elles devaient permettre un cadrage épistémologique du sujet. Celui-ci est nécessaire afin de replacer le sujet dans un contexte réflexif sur l'évolution des concepts. On peut en conclure que certains candidats ont encore des difficultés à appréhender les notions, à fournir des définitions précises et explicitement présentées. Si les termes du sujet ne sont pas définis avec rigueur et clarté, une grande partie du devoir ne traite pas le sujet mais plutôt des frontières de manière générale. Un certain nombre de copies définit la notion de frontière mais omet celle de territoire.

Dans l'ensemble les copies souffrent d'un manque de problématisation, les problématiques formulées ne permettant pas de situer le sujet au sein des questionnements épistémologiques. Bon nombre de problématiques proposées ne sont que des reformulations du sujet sous forme interrogative et sont donc extrêmement maladroitement. A l'inverse, certaines problématiques longues ou mal ciblées demeurent confuses et trop alambiquées pour être efficaces.

La présentation des documents, étape importante de l'exercice est en progrès par rapport aux années précédentes, mais encore perfectible, en évitant l'énumération. Certaines copies ne présentent pas du tout les documents en introduction tandis que d'autres y consacrent deux pages. Le bon équilibre reste à trouver. Si les documents sont clairement identifiés, ils ne sont pas toujours regroupés avec pertinence. Il est de bon augure de regrouper les documents par thématiques pour une meilleure efficacité dans le devoir et en interrogeant les sources. Un trop grand nombre de copies procède à des regroupements qui n'apportent pas grand-chose en termes de raisonnement géographique.

Or, était essentiel de montrer ici :

- que le corpus est composé de documents qui abordent la question à des échelles différentes (mondiale, régionale, locale) ;
- qu'il est issu d'acteurs différents (État, Région, universitaires, médias) ce qui permet de croiser les regards et les intérêts ;

- qu'il est constitué de documents de nature différente (affiches, cartes, photographies, textes universitaires) qui permettent à la fois de spatialiser et de disposer d'éléments d'analyse ;
- qu'il s'inscrit sur une période d'une douzaine d'années et permet donc de disposer d'un peu de profondeur historique.

L'annonce d'un plan clair, logique et défini favorise la correction d'un devoir. Trop de copies jargonent dans les annonces et proposent des plans peu opérationnels et dont la logique s'efface au long d'un développement.

Améliorer le développement

Les plans apparents avec des titres (I, II, III) et sous-titres (A, B, C) sont à proscrire définitivement. La structure lisible d'un devoir (sauts de ligne utilisés à bon escient, retours à la ligne, utilisation rigoureuse des alinéas...) est un atout pour la compréhension du propos ainsi que les transitions entre les parties ou sous-parties sont indispensables au devoir.

Compte-tenu du sujet proposé le plan binaire consistant à présenter Tensions et Coopérations dans deux parties séparées est peu opérant. Certains plans ont fait une part disproportionnée aux phénomènes migratoires en tant que tels, notamment à l'échelle internationale. En effet, le propos et l'analyse des documents ont conduit bien souvent les candidats à orienter leur réflexion principalement sur les migrations, les frontières devenant secondaires et parfois quasi absentes du raisonnement : le sujet a donc été oublié et les éléments contenus dans les documents ont eu tendance à prendre le pas sur la question posée.

En conséquence, la diversité des flux a souvent été ignorée et les autres types de flux transfrontaliers rarement convoqués. Les principales connaissances sont bien souvent issues des documents et non d'apports personnels des candidats.

Enfin, l'analyse de certains documents s'est « enfermée » dans un type de relations, soit dans les coopérations, soit dans les tensions, limitant les croisements féconds entre les documents et les éléments d'analyse qui peuvent en découler. Il en va de même pour les plans par échelles spatiales, dont le propos peut devenir caricatural : tensions sur un type d'échelle (mondiale le plus souvent) et coopérations sur un autre (à l'échelle locale). Or, il n'est pas possible de faire de ces constats une « règle », alors que l'analyse doit permettre d'exprimer les nuances.

Le développement doit traduire un raisonnement géographique, mobilisant et expliquant les documents. Or, la méthode du commentaire de documents reste imparfaitement maîtrisée dans certaines copies. Celles-ci proposent plutôt une "dissertation sur documents", en plaquant des connaissances et en n'utilisant le corpus que pour donner de la précision aux exemples. Les copies qui utilisent les documents pour illustrer le propos restent encore trop nombreuses. Il faut partir du document pour conduire un raisonnement géographique. Quelques copies font une analyse document par document, sans les croiser, ce qui ne répond pas non plus aux attentes du jury. La plupart des copies sont trop souvent dans la paraphrase et n'apportent que peu d'explications aux documents : si plusieurs copies évoquent l'Union européenne ou l'ASEAN, aucune ne parle des organisations intergouvernementales régionales et de leur typologie en termes d'ouverture des frontières.

Le jury a rencontré trop de devoirs déséquilibrés, avec une bonne première partie et les suivantes moins développées faute de temps ou de connaissances.

Dans la majorité des cas, les copies démontrent un travail sérieux d'apprentissage des connaissances essentielles de la question durant l'année de préparation (les copies

sans connaissances sont rares) et plusieurs copies témoignent d'un réel recul épistémologique sur la notion de frontière. Les travaux de Michel Foucher sont bien analysés (avec les bonnes références) mais également d'autres auteurs et leurs travaux, ainsi ceux d'Anne Laure Amilhat Szary. Les copies qui apportaient d'autres références à l'issue d'une année de préparation sur le thème des frontières, ont été valorisées.

Approfondir l'analyse des documents...

A titre d'exemples.....

Le document **1** (le forum transfrontalier franco-allemand) a été incompris de nombreux candidats par méconnaissance des acteurs publics impliqués dans la coopération transfrontalière (comme les collectivités territoriales par exemple) ainsi que des outils institutionnels qui existent pour la favoriser. Les candidats font parfois la confusion entre « navetteurs », « frontaliers » et « migrants ». L'expression « migrations pendulaires » prête chez quelques candidats à des confusions malheureuses : le document 1 est alors traité à l'aune des migrations, ce qui est un parfait contresens.

L'interprétation du document **4** est trop souvent erronée avec une idéalisation de l'aménagement frontalier qui permettrait le développement de la région.

Le document **5**, (le mur entre Israël et les territoires palestiniens de Cisjordanie) est considéré par certains candidats comme ayant été érigé pour lutter contre l'immigration illégale, témoignant d'une méconnaissance du contexte géopolitique. Notons également que la Cisjordanie est confondue par certains candidats avec la Jordanie.

Il arrive que certains jugements de valeur prennent le pas sur de véritables analyses géographiques, ainsi du document **6** : « *l'Afrique est un continent sous-développé* », « *l'affaire de Calais* », « *les migrants sont responsables de l'augmentation du taux de mortalité en France* », « *les migrants d'Afrique saharienne et subsaharienne jettent leur dévolu sur l'Europe* »... Ce sont des jugements de valeur peu acceptables, de même que parler de « *la vue la plus laide du monde* » à propos du mur de Banksy. L'emploi fréquent des adverbes « *heureusement* » et « *malheureusement* » est le signe d'un manque patent de la neutralité attendue des candidats.

Le jury aime à rappeler l'importance du recul critique et de la perception des limites des documents, l'indispensable articulation de la description et de l'analyse des documents, qui sont des compétences auxquelles les professeurs d'histoire-géographie auront à construire chez leurs élèves.

Et améliorer le geste graphique

La réalisation d'une production graphique commentée est attendue dans le devoir que celle-ci prenne place au sein de l'analyse scientifique ou dans l'exploitation adaptée. Cette illustration graphique, de niveau universitaire, doit permettre d'apprécier les compétences cartographiques et synthétiques des futurs enseignants. Elle est ainsi un élément capital de la copie.

Les candidats disposent d'un fond de carte, sa mobilisation n'est pas obligatoire, des productions graphiques à une autre échelle (nationale ou locale), s'appuyant sur le corpus documentaire proposé, sont également envisageables.

Il convient pour les candidats de s'interroger sur la pertinence de l'échelle par rapport au sujet et au fond de carte fourni.

La légende de la production graphique doit être claire et organisée. Certaines productions graphiques demeurent inabouties, sans nomenclature, sans soin et présentent des erreurs de localisation, d'autres sont déconnectées de l'analyse scientifique et ne proposent qu'une pure localisation. Il est rappelé aux candidats qu'ils doivent veiller au soin et à la propreté de leur légende et de leur croquis : pour cela, il faut utiliser le matériel adéquat comme une

règle pour réaliser les rectangles, des feutres fins pour les figurés linéaires et ponctuels, un remplissage propre au crayon pour les aplats de couleur. Ne pas oublier un titre, une orientation, une légende et une échelle. Enfin, il faut être cohérent entre l'échelle du croquis et le fond de carte fourni.

De nombreux devoirs proposent des schémas et/ou des croquis internes favorisant la spatialisation du propos. Certains sont de bonne facture et amènent une réelle information et une plus-value à la copie, quand d'autres sont souvent mal reliés au corpus et sont amenés de façon artificielle et n'offrent que peu d'intérêt. Souvent, les productions manquent de problématisation et de hiérarchisation. La synthétisation de l'information issue des documents, sous forme de croquis, schéma, schéma fléché ou organigramme, doit s'inscrire en cohérence avec la démonstration. Les productions ne peuvent se réduire à de simples illustrations et doivent faire preuve d'une véritable réflexion.

Maîtriser les notions de géographie

Si les copies témoignent d'un effort visible de lecture et d'acquisition de connaissances, elles sont globalement marquées par une spatialisation insuffisante et une difficulté à produire un véritable raisonnement géographique. Les frontières sont essentiellement vues à la périphérie des États. Les frontières intérieures (aéroports, gares) n'ont été abordées que dans une infime quantité des copies et de façon très elliptique et aucune analyse de ces territoires frontaliers n'a été réalisée.

L'épaisseur des territoires frontaliers est très rarement abordée : du trait que peut constituer le mur, à la vaste zone que constitue la Méditerranée, avec ses naufrages et ses maraudes de bateaux d'humanitaires ou de réfugiés, en passant par les camps situés à la périphérie, aucune réflexion n'a été trouvée sur cet aspect. Certes, il y avait bien les murs, parfois les camps dans les pays extérieurs à l'UE, les morts en Méditerranée, mais aucune réflexion sur le fait que ces territoires pouvaient être de quelques mètres à certains endroits en proximité de murs, à plusieurs centaines de kilomètres comme en mer et en particulier en Méditerranée.

Il manque une réflexion sur la progressivité de ces territoires frontaliers. Si la limite frontalière est nette, plus on s'éloigne, plus la prégnance de la frontière s'affaiblit et il est difficile de dire à quel moment le territoire n'est plus frontalier. Si ce fait n'est pas explicité, il a gêné un bon nombre de candidats. Ainsi, le document 2 a-t-il conduit bon nombre d'entre eux à faire de tout le Sahara un espace transfrontalier avec des frontières difficiles à franchir alors que c'est plutôt l'immensité désertique qui pose problème.

Peu de description non plus de ce qui compose un territoire frontalier : les aménagements qu'il contient (poste frontière, marquage de la frontière, zones d'attentes ferroviaires, routières, postes de contrôle occupés ou désertés, espaces qui se tournent le dos, dissymétrie des commerces et activités économiques...), ces éléments sont abordés dans certaines copies mais rarement comme des éléments constitutifs. Des confusions dans les notions sont encore récurrentes comme « *migrations pendulaires* » en lieu et place de mobilités pendulaires, « *les frontières sont des points de mélange* », « *la frontière naturelle qu'est la Méditerranée* », « *la frontière qui peut être naturelle* ». On note encore trop d'erreur entre les points cardinaux et une notion : nord-sud au lieu de **Nord-Sud**. Il en est de même pour dynamismes et dynamiques (spatiales) ou encore avec l'emploi de la formulation « *au niveau régional* » en lieu et place de « à l'échelle régionale ».

Certaines copies ont montré une personnification des territoires qui est totalement à proscrire comme : « *les territoires frontaliers sont en très bons termes* », « *la réaction des territoires varie* », « *certaines régions arrivent même à coopérer* », « *certaines frontières décident* ». Les territoires et les frontières ne sont pas des personnes ! « *Une frontière intelligente* », « *la mer de Chine est encerclée par plusieurs pays* », « *des frontières accueillantes* », « *la technologie se met au chevet de la frontière* », « *des espaces enclins ou non enclins à* » sont autant de formules à proscrire.

A l'inverse d'autres copies bien ciblées contiennent de nombreuses citations de géographes spécialistes des frontières, offrant ainsi des nombreuses références épistémologiques au cœur du devoir, mais aussi des références culturelles ou des références d'autres champs disciplinaires. Si ces devoirs sont rares, ils sont de grande qualité avec par exemple des références aux géosymboles de Joël Bonnemaïson, à Julien Gracq, *La règle du jeu* de Jean Renoir, *Les ailes du désir* de Wim Wenders ou encore des références à la sociologue Wendy Brown.

Si des typologies de frontières ont bien été réalisées, il n'y a pas eu de typologie de territoires frontaliers. Or, il n'y a rien à voir entre la frontière franco-belge qui ne se lit plus dans le paysage et donc un territoire qui est totalement transfrontalier, les territoires frontaliers entre les deux Corée qui sont marqués par une forte dissymétrie et une épaisseur bien plus grande au nord qu'au sud, les vides d'altitude ou des armées s'observent dans le froid au Cachemire, ou encore la Méditerranée où s'évitent ou se cherchent bateaux des réfugiés, navires de Frontex et des gardes côtes, navires armés par les humanitaires, hélicoptères, et de plus en plus drones.

Les acteurs sont aussi les grands absents de beaucoup de copies sauf quand ils sont cités explicitement par un document. Ils doivent eux aussi être pensés à toutes les échelles et pas uniquement à l'échelle étatique.

Une certaine culture générale est attendue, en plus des connaissances disciplinaires. Certaines copies ont par exemple proposé des apports intéressants sur les autres œuvres de Banksy, au-delà de celle mobilisée dans le corpus.

L'importance de l'exploitation adaptée

Dans l'ensemble, l'exploitation adaptée est moins étayée et souvent incomplète. Même si un certain nombre de candidats s'efforcent d'expliquer comment le sujet prend place par rapport au programme (et éventuellement dans le cursus de formation des élèves) tout en précisant les objectifs, cette présentation didactique a tendance parfois à paraphraser le BO. Elle devient alors souvent la partie la plus faible de la copie. Cette partie ne peut être négligée.

Les programmes et épreuves doivent être mieux connus, notamment ceux de spécialité et les enjeux d'enseignement. Il est indispensable ici de lui donner une épaisseur et d'en profiter pour compléter les éléments du dossier avec les autres moments dans le cursus des élèves où les notions étudiées sont abordées comme dans l'exemple suivant : « *Du point de vue des acquis, les élèves ont étudié en classe de quatrième (cycle 4) la question des relations transnationales et en classe de troisième (cycle 4), la question de la place de la France dans la construction européenne et celle de ses relations transfrontalières. Le thème 2 du programme d'histoire de cette même classe a donné aux élèves des connaissances historiques quant aux mutations européennes et internationales depuis 1945.* ». En effet, les élèves ont déjà des connaissances sur la question des frontières et des relations entre États, et ont déjà abordé la notion de territoire. Le travail conduit est donc plutôt une réactivation et un approfondissement de notions qu'une découverte comme cela est souvent présenté par les candidats qui présentent le temps du cours comme un isolat. En termes de construction des apprentissages chez les jeunes enseignants, ce changement de perception est indispensable à installer.

De la même manière, en première HGGSP c'est souvent le thème conclusif qui a été choisi par les candidats. Mais il n'a que rarement été conçu comme un thème conclusif, à savoir la remobilisation de notions, concepts et éléments de vocabulaires déjà abordés dans les axes précédents et qui sont remobilisés dans ce thème conclusif pour en vérifier la maîtrise par les élèves et ancrer, consolider, cette maîtrise.

Si les notions sont souvent évoquées voire explicitées, les apprentissages en termes de compétences disciplinaires ou transversales (capacité à réaliser un croquis, un texte rédigé

structuré et argumenté, à réaliser une prestation orale étayée et vivante, etc.) sont rarement évoqués ou alors en catalogue sous la forme d'une liste donnée au correcteur. Autant certaines copies explicitent à quel moment de la scolarité une notion est abordée et construite, autant très rares sont celles qui font la même chose sur l'analyse de documents, ou la construction de la maîtrise de l'oral, ou de la réalisation du croquis.

Ces compétences sont alors un objet hors-sol dont le sens n'est manifestement pas appréhendé par le candidat. Il faut comprendre que les compétences se travaillent avec progressivité au long de la scolarité.

L'exploitation adaptée doit se faire en relation avec le corpus. Il convient à minima de citer les documents mobilisés. Si le choix des documents est globalement pertinent, les candidats ne montrent pas suffisamment l'utilisation qui en aurait été faite. Une didactisation de certains est attendue. Ils peuvent ainsi être simplifiés, mis en regard avec un autre document externe qui les éclairera, être modifiés ou assortis de commentaires...

Les démarches de la géographie scolaire doivent être mieux précisées. Il convient de formuler une problématique d'enseignement adaptée mais également d'identifier des notions à transmettre aux élèves ainsi que les capacités et méthodes travaillées. Cet exercice repose sur la capacité du candidat à justifier ses différents choix.

Exemple de plan pertinent relevé d'une copie

- I. Des frontières plus ou moins fermées et ouvertes, signe a priori d'un gradient de tension ou de coopération
 - a. Frontière fermée = tensions (doc 2, 3, 5)
 - b. Frontière filtrante = tensions/coopérations (doc 2, 4, 6)
 - c. Frontière ouverte = coopérations (doc 1, 2)
- II. Mais la situation est plus complexe en raison de facteurs de recomposition de la frontière
 - a. Nouvelles frontières maritimes / tensions pour le tracé et accès à de nouvelles ressources dans un contexte de tension sur la sécurité alimentaire (halieutique), énergétique (offshore) ou commerciale (accès aux GRM) (doc 3)
 - b. Mondialisation qui renforce les différentiels économiques entre les territoires (doc 1, 2, 4)
 - c. Mobilités généralisées mais sélectives qui entraînent le « *rebordering* » et les murs (doc 2, 5, 6)
- III. On voit donc que territoires frontaliers recomposés par ambiguïté des coopérations qui accompagnent presque systématiquement les tensions
 - a. Coopérer pour anticiper les tensions géopolitiques => alliances États et militarisation frontière
 - b. Coopérer après les tensions pour permettre le développement => alliances États + nouveaux acteurs (collectivités, transfrontaliers)
 - c. Coopérer pour faire face aux tensions migratoires => Externalisation des frontières

3.2. Une proposition d'orientation à la correction

Première partie : analyse critique

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

La formulation du sujet invitait les candidats à réfléchir aux notions de territoires frontaliers, de tensions et de coopérations non seulement au pluriel mais aussi à différentes échelles (mondiale, régionale, locale). En accroche du devoir, le cas des travailleurs frontaliers mosellans obligés de présenter un test PCR négatif pouvait être évoqué afin de montrer que, même dans le cas d'une coopération frontalière aboutie, des tensions pouvaient apparaître dans le cadre de la lutte contre la pandémie de COVID 19.

Puis, la définition et la discussion des termes du sujet étaient attendues. L'expression « territoires frontaliers » exigeait du candidat une réflexion sur l'association du terme territoire à l'adjectif frontalier. Le mot territoire renvoie plus spécifiquement à l'idée d'un espace socialisé, approprié du fait d'un pouvoir politique ou de ses habitants, où la dimension matérielle comme symbolique sont importantes. Cela va au-delà de la domination d'un pouvoir sur un territoire étatique. L'expression « territoires frontaliers » insiste sur l'idée de construction territoriale suite à la circulation des biens et des personnes dans le cadre d'une coopération. Si, dans le cas des frontières internes européennes (Denert et Hurel, 2000⁶), cette intensité des flux marque un changement d'échelle et un renversement complet de perspective, ailleurs dans le monde, ce sont des tensions qui marquent bien souvent ces espaces. Pour qu'il y ait coopération, il est nécessaire que des conditions minimales d'un "bon voisinage" soient remplies (reconnaissance mutuelle de la frontière). Des États ou des collectivités territoriales contiguës (séparées par la mer éventuellement) peuvent développer, sous des formes variées et à des degrés divers, des formules de coopération territoriale entre collectivités ou autorités territoriales dans un espace situé de part et d'autre d'une frontière commune. Quand les frontières séparent des entités aux caractéristiques sociales, économiques, culturelles, fortement dissymétriques, la coopération transfrontalière peut alors avoir des aspects d'aide au développement. Lorsque ces conditions ne sont pas remplies, des tensions peuvent naître. Ces rapports de force peuvent conduire à des conflits entre deux entités territoriales, amenant à une fermeture de la frontière ou à une redéfinition de son tracé. Sans aller jusqu'au conflit ouvert, les tensions peuvent déboucher sur l'absence de relations entre les espaces situés de part et d'autre de celle-ci dans une stratégie de séparation.

Pour traiter du sujet, les candidats disposaient d'un corpus composé de 6 documents de nature et de complexité différente, à l'échelle mondiale (document 2), à l'échelle régionale (documents 3 et 4), à l'échelle d'une zone frontalière (document 1), ou à l'échelle locale et micro-locale (documents 5 et 6). Il s'agissait de cartes (documents 2, 3, 4) tirées d'ouvrages universitaires, de texte scientifique (document 6), d'une photographie d'une œuvre artistique (document 5), et d'une affiche d'un forum transfrontalier. Les titres donnés aux documents étaient destinés à guider les candidats dans leur interprétation.

Les thèmes abordés concernaient plus ou moins directement : les fronts migratoires et les frontières, les flux migratoires, des dispositifs visant à empêcher les mouvements de personnes ou nés du blocage de populations aux frontières, des revendications territoriales, des partenariats existants entre pays.

Des éléments de problématisation

Ces documents amenaient à s'interroger sur la réalité des territoires frontaliers. La problématique pouvait être formulée de la sorte : Dans quelle mesure les espaces frontaliers font-ils territoire dans le cadre des coopérations transfrontalières engagées comme lors de situations débouchant sur des tensions ?

Suggestion de plan

Le plan thématique semble mieux adapté pour commenter les documents et répondre à la problématique posée, d'autant plus que dans le corpus un seul document renvoyait

6 Olivier **Denert** et Harold **Hurel**, « De l'espace frontalier au territoire transfrontalier », *Labyrinthe* [En ligne], 6 | 2000, <http://journals.openedition.org/labyrinthe/429>

explicitement à l'échelle mondiale (document 2). L'appropriation de l'espace qu'implique le terme territoire amène à privilégier l'échelle locale pour rendre compte de l'intensité du phénomène. Par conséquent, le plan par échelles ne permettait que partiellement de traiter du lien entretenu par les populations présentes avec l'espace fréquenté.

I. Les territoires frontaliers sont porteurs d'enjeux multiples

1. À l'échelle mondiale, des flux migratoires se heurtant à des barrières

La carte extraite de l'ouvrage *Frontières de fer* de Stéphane Rosière, paru en 2020 (document 2), renvoie dans son appellation aux difficultés rencontrées par des migrants amenés à traverser des frontières internationales. Elle insiste sur les flux Sud-Nord où les candidats à la migration, à défaut de disposer de visa, peinent à pénétrer dans des territoires de pays riches. Pour cela, ils se heurtent à des barrières frontalières dressées pour empêcher leur passage. Le cas de la frontière américano-mexicaine est emblématique de ce cas. Le mandat de Donald Trump a été marqué par la poursuite et l'intensification du rythme de construction d'un mur séparant le Mexique et les États-Unis. Au-delà de cet exemple très médiatisé, la carte révèle que cette situation n'est pas propre à la frontière sud des États-Unis et que sont nombreuses les barrières étatiques empêchant l'entrée sur leur sol à des candidats à la migration.

La carte permet également d'évoquer la longueur des parcours migratoires. Le cœur du Sahara constitue une étape indispensable pour les migrants d'Afrique de l'Est comme de l'Ouest désirant se rendre en Europe. Afin de financer leur passage auprès de trafiquants, ils sont contraints de travailler en Libye dans des conditions très éprouvantes : travail forcé, prostitution... Le roman de Laurent Gaudé, *Eldorado*, paru en 2016 évoque, à travers le cas de Soleiman, un jeune Soudanais, le sort réservé à ces migrants transsahariens. La mention sur la carte du nombre de décès (plus de 10 000 par an) dans chaque espace régional montre l'ampleur des risques encourus par les migrants.

La carte renvoie plus généralement à la multiplication des dyades (Foucher, *Fronts et frontières*, 1988) désignant les portions de frontières. Alors que la Guerre Froide a pris fin, les obstacles aux flux humains sont de plus en plus nombreux dans le contexte paradoxal de la mondialisation des flux financiers et des marchandises. La teichopolitique⁷ (Baillif et Rosière, 2009) ou politique de cloisonnement de l'espace renvoie à ce processus de fermeture qui ne touche pas que des frontières séparant des pays dits du Nord ou du Sud. La carte 2 présente des situations non figées sous l'appellation de « lignes de front ». C'est le cas, par exemple, du mur construit par le Maroc dans les années 1980 au Sahara Occidental pour se prémunir des attaques du Front Polisario. La reconnaissance de la souveraineté du Maroc sur le Sahara Occidental par l'administration Trump, en échange d'une reconnaissance par le Maroc du statut de l'État d'Israël en 2020, ne calme pas pour autant le jeu à l'échelle locale.

2. À l'échelle régionale, coopérations et tensions coexistent

La carte 3 renvoie à la coexistence de coopérations et de tensions dans l'espace régional sud-asiatique. Alors que des organisations ont été mises en place, telles que l'organisation de Shanghai mentionnée sur la carte ou l'ASEAN (association des nations de l'Asie du Sud-Est), les tensions semblent l'emporter. La carte dénombre des conflits actifs aux frontières terrestres de la Chine et des tensions sur terre comme sur mer.

⁷ Ballif, Florine, et Stéphane Rosière. « Le défi des « teichopolitiques ». Analyser la fermeture contemporaine des territoires », *L'Espace géographique*, vol. 38, no. 3, 2009, pp. 193-206.

Les rapports avec l'Inde sont tendus : la Chine occupe des territoires revendiqués par l'Inde depuis 1962 (guerre sino-indienne) et revendique toujours des territoires indiens, les échauffourées dans l'Himalaya à l'été 2020 en témoignent. De même, la Chine s'est toujours opposée à l'entrée de l'Inde au Conseil de Sécurité de l'ONU. La frontière entre les deux États est la seule du territoire chinois qui ne soit pas délimitée.

Par ailleurs, la multiplicité des acteurs, dans le cadre de ces revendications, fait que la zone est particulièrement tendue, y compris entre les pays membres de l'ASEAN. La coopération est très fragile puisqu'en Mer de Chine méridionale, nombreux sont les États à remettre en cause les limites des eaux territoriales et de leur ZEE en justifiant leur légitimité territoriale sur des archipels. Le droit de la mer (convention de Montego Bay, 1982) accorde aux États la propriété complète sur les 200 miles marins au départ de leur rivage.

La Chine remet en cause cet état de fait en prenant possession d'archipels (îles Spratley, îles Paracel) et en réclamant que les 200 miles marins soient calculés non à partir du rivage mais de la limite du plateau continental. Elle est particulièrement impliquée dans ces tensions, comme l'indique la carte consacrée plus spécifiquement à la question chinoise. Cet État revendique la souveraineté sur la totalité de la mer de Chine mais également sur l'île de Taïwan et les îles Senkaku possédées par le Japon et officiellement reconnues comme telles par la Chine depuis 1920. Des campagnes nationalistes appuient ces revendications. Des incidents éclatent régulièrement lors de démonstrations de force au cours de manœuvres militaires. Cet espace régional apparaît comme un des principaux théâtres des crises à venir (Foucher. *Arpenter le monde. Mémoires d'un géographe politique*. 2021).

3. À l'échelle locale, la cristallisation des tensions et des efforts de coopération

Le document 6 évoque également les tensions géopolitiques marquant les territoires frontaliers. La « jungle de Calais », enquêtée par l'équipe dirigée par le sociologue Michel Agier, est une conséquence des accords du Touquet signés en 2003 par la France et le Royaume-Uni : la France s'engageant à gérer la rétention des flux de migrants sur le territoire français. Ce camp informel a remplacé le camp géré par la Croix Rouge depuis 1999 et rasé en 2002 par l'État français. Cette situation renvoie à la mise en application en 1995 des Accords de Schengen dont le R-U. est non-signataire et instituant, de fait, un effet frontière avec la Manche. La présence du camp s'explique par les décisions politiques ayant des effets désastreux sur les populations migrantes.

En revanche, l'organisation d'un forum de l'emploi transfrontalier (document 1) renvoie aux initiatives transfrontalières existant entre la France et ses pays limitrophes (Allemagne, Luxembourg, Belgique, Suisse, Italie et Espagne dans une moindre mesure). Les flux de navetteurs transfrontaliers sont importants en France : entre 25 et 55% des actifs habitant dans des régions limitrophes du Luxembourg et de la Suisse déclarent travailler dans le pays voisin en misant sur le différentiel de salaires et sur le dynamisme économique de ces régions. Le phénomène est moins marqué avec la Belgique, l'Allemagne, l'Italie ou l'Espagne, ce qui explique l'organisation d'un forum pour encourager les postulants à travailler de l'autre côté de la frontière en Allemagne. Ces mouvements pendulaires de navetteurs frontaliers bénéficient assez peu aux régions frontalières situées en France, à l'exception de celles voyant s'installer des frontaliers étrangers sur leur territoire (les régions riveraines de la Suisse) profitant d'un marché immobilier plus accessible que dans le pays voisin. L'installation de citoyens européens étrangers est facilitée depuis le Traité de Maastricht (1992) avec l'instauration de la citoyenneté européenne. Les Européens communautaires bénéficient de la liberté d'installation et d'établissement, peuvent voter aux élections locales de leur commune de résidence et se faire élire conseiller départemental, régional et municipal (à défaut de décrocher le poste de maire).

II. Où peuvent se développer des coopérations

1. Des accords pour consolider l'unité régionale

Si l'espace régional de l'Asie du Sud-Est n'est pas celui où les coopérations frontalières sont les plus poussées, il porte toutefois des accords visant à favoriser les relations entre les États membres des associations. La carte 3 consacrée au cas chinois ne mentionne que le cas de l'organisation de Shanghai. Il existe pourtant d'autres liens entre les pays : ASEAN, mentionnée plus haut mais également l'ASEAN + 3 (Chine, Japon, Corée du Sud) et l'APEC (Coopération économique pour l'Asie-Pacifique associant le Japon, la Corée du Sud, Taiwan, la Chine, le Vietnam, les Philippines, Malaisie, Indonésie, Singapour, Brunei).

La liste des pays membres de ces accords évoque des degrés de coopération non négligeables visant à consolider l'unité régionale malgré des désaccords frontaliers. Ces accords cherchent à soutenir l'essor économique impressionnant de la région depuis les années 1990 et le glissement du centre de gravité de la mondialisation vers cet espace régional. L'APEC, plus particulièrement, l'ASEAN mais également l'Organisation de Shanghai qui possède un volet économique, sont des organisations visant à développer la coopération économique entre les États membres. L'ASEAN gère aussi les questions de sécurité dans la région : la Chine ne fait pas partie du groupe d'origine et a seulement été intégrée lors de l'élargissement de 2002.

Pour autant, les ambitions chinoises en termes de puissance inquiètent ses voisins comme en atteste la présence américaine dans la région par le biais de bases ou de facilités militaires (entendre par là des accords avec des pays alliés : Philippines, Thaïlande). La tactique du collier de perles déployée par la Chine reste absente, étonnement, du document alors qu'elle constitue un élément de poids déployé par la Chine.

2. Des ouvrages emblématiques pour témoigner de la coopération

Le document 4 renvoie à un aménagement (construction d'un pont) à la frontière entre la France (Guyane française) et le Brésil sur l'Oyapock, fleuve faisant office de frontière entre les deux États. Ce pont relie une région ultrapériphérique de l'Union européenne et une région au nord de l'État de l'Amapa du Brésil. Les deux espaces ont en commun d'être des marges, mobilisant de faibles contingents de population comme en témoigne la carte issue du document « La mise en relation de deux « bouts du monde ». Oyapoque compte un peu plus de 10 000 habitants alors que la bourgade française Saint-Georges n'en rassemble que 5 000.

La construction du pont est avant tout symbolique, d'autant plus qu'il est surdimensionné à l'échelle locale (celle d'un espace rural) et sous-intégré à l'échelle régionale. Il est le résultat de la volonté diplomatique de deux chefs d'États (Jacques Chirac et Fernando Henrique Cardoso) en 1997 désireux de lier le sort de leurs pays avec un élément d'interconnexion régionale à l'échelle d'une jonction routière "Panaméricaine Atlantique" traversant le plateau des Guyanes. Il s'agit de relier la RN2 côté français à la BR 156, le pont étant le trait d'union symbolique entre l'Europe et le Brésil en misant sur le développement d'un trafic routier de marchandises.

Au-delà du symbole, cet équipement démesuré entre en contradiction avec les pratiques habitantes. Si le fleuve fait office de frontière, chacune de ses deux rives présente des éléments de similitudes. La ville de Saint-Georges (rive gauche) s'inscrit en symétrie avec celle de Vila-Vitoria (rive droite) du côté brésilien. Les deux villes sont liées par un transport fluvial dont témoigne la présence de débarcadères des deux côtés. Ces équipements évoquent l'intensité des échanges entre les deux rives selon la logique du bassin de vie, à entendre comme le territoire fréquenté par les habitants pour accéder aux équipements et aux services les plus courants (INSEE). La ville sur la rive brésilienne est une extension de la ville, côté français. Elle est née de l'expulsion de clandestins brésiliens en 2005 (Letniowska-Swiat, 2012). La ville d'Oyapoque, plus au sud, est dotée d'un débarcadère mais n'a pas en miroir une ville jumelle, côté français. Cela s'explique par la présence d'une route fluviale empruntée par les pirogues (cf. la légende) témoignant de l'intensité et de

l'ancienneté des mobilités sur le fleuve entre Oyapoque et Saint-Georges. Un fort degré de porosité, dans le cadre d'une intégration fonctionnelle, l'emporte sur la fermeture du territoire.

La mise en service du pont permet de rejoindre l'agglomération de Saint-Georges par la piste, puis le pont et la route. Des postes de douane sont installés en amont et en aval du pont et créent une discontinuité terrestre, renforcée par la discontinuité frontalière. Des visas sont désormais exigés pour traverser la frontière. Cet équipement apparaît en contradiction avec les pratiques locales à l'échelle du bassin de vie basées sur la fréquentation fluviale de la frontière : l'échelle locale des mobilités entrant en contradiction avec l'échelle internationale instaurée par cet équipement. Une frontière fermée s'est substituée à une frontière ouverte.

3. Des pratiques habitantes, supports de la coopération

L'affiche réalisée dans le cadre d'un forum sur le travail transfrontalier organisé à Fessenheim en 2019 (document 1) permet de montrer comment se traduisent concrètement pour les travailleurs les opportunités d'emploi à l'échelle d'une région transfrontalière.

Organisé par de nombreux acteurs tels que Pôle Emploi (France), la communauté de communes Rhin-Brisach (France), la région Grand Est (France), le Bundesagentur für arbeit (Pôle emploi allemand) et l'infobest Vogelgrum Breisach (organisme européen facilitant la coopération transfrontalière, UE), ce forum vise à encourager les mobilités transfrontalières des habitants de l'Alsace, et plus particulièrement des jeunes actifs (l'affiche figure un jeune homme mettant l'accent sur les atouts de ce forum). Cette manifestation propose aux postulants de réaliser ou améliorer leur CV, en ayant recours à un photographe professionnel afin de réaliser un portrait pour l'illustrer. Ces services sont habituellement ceux proposés par une antenne de Pôle Emploi à destination des demandeurs d'emploi. Toutefois, ce forum offre véritablement une plus-value puisqu'il y est possible de faire évaluer son niveau d'allemand, de rencontrer des employeurs allemands et des spécialistes de la formation outre-Rhin.

Si cette affiche évoque les échanges existant entre deux pays (la France et l'Allemagne), elle montre également que ces mobilités ne sont pas si aisées puisqu'il faut maîtriser correctement la langue allemande pour pouvoir espérer décrocher un emploi outre-Rhin. Elle permet de relativiser les facilités de mobilités offertes par le différentiel de salaires entre la France et l'Allemagne, y compris dans le cadre d'une zone-frontière organisée autour d'une frontière ouverte.

III. Et où peuvent se cristalliser des tensions

1. Un moyen pour des États d'affirmer leur souveraineté sur un territoire

Le document 5 est constitué d'une photographie d'une œuvre d'art de l'artiste britannique Banksy à Bethléem en Cisjordanie. Cette œuvre a été peinte sur le mur de séparation entre les colonies israéliennes de Cisjordanie et des territoires peuplés de Palestiniens. Cette barrière de béton, dont la construction a été engagée par Israël depuis 2002, doit à terme avoir une longueur de 700 km. Sa construction a été décidée à la suite de la seconde Intifada et plus particulièrement après la mort de 800 civils israéliens dans des attaques terroristes. Cette « clôture de sécurité » (terme usité par les Israéliens) doit prémunir la population israélienne de nouveaux attentats.

Le « mur de la honte » (expression employée par les opposants à ce dispositif, en référence au Mur de Berlin) serpente en Cisjordanie et enferme des communes palestiniennes, contraignant leurs habitants à passer des check-points afin de rejoindre une autre partie de la Cisjordanie. Ce dispositif aérien (8 mètres) et souterrain (les pans de murs sont

profondément enterrés) vise à empêcher toute incursion ennemie sur le territoire occupé par les Israéliens. Il fixe la présence israélienne en Cisjordanie et la rend pérenne.

Croquis : Exemple de tracé du mur israélien en Cisjordanie

L'artiste Banksy, *street artist* britannique, a investi cette muraille. L'œuvre photographiée imite une percée dans le mur en faisant apparaître un morceau de ciel bleu accompagnant une inscription en lettres capitales noires. Ce texte évoque le fait que les enfants de Dieu sont des deux côtés du mur et que personne ne peut les séparer. Il mise sur la capacité des peuples à briser cette barrière au nom de la fraternité. Au-delà de la portée messianique du message, le texte est également politique puisqu'une mention est faite aux prisonniers politiques palestiniens. Une référence à la barrière construite entre les États-Unis et le Mexique où un dispositif similaire est en construction est également présente avec l'inscription « *next stop Mexico* ». Cette œuvre s'inscrit dans un parcours touristique (comme en témoignent les panneaux explicatifs situés en regard de l'œuvre) à Bethléem ponctué de ses différents graffs (dont le célèbre lanceur de fleurs) mais également ceux de *street artists* moins connus. Cette appropriation artistique renvoie aux pratiques relevées du côté du mur de Berlin Ouest et objet d'une exploitation touristique.

2. Une façon de s'assurer l'accès à des ressources

L'accès aux ressources constitue également un autre motif de tensions : la colonisation israélienne s'expliquant également par une volonté de mettre la main sur les aquifères souterrains de Cisjordanie et des ressources en eau du Jourdain afin de s'en assurer l'accès en amont comme en aval.

Le document 3 aborde également l'accès aux ressources avec la mention dans la légende de gisements de gaz ou de pétrole. Ceux-ci sont exploités comme en témoignent la présence d'oléoducs et de gazoducs, comme celui permettant d'alimenter Hong-Kong en hydrocarbures. Pouvoir étendre sa ZEE est l'assurance pour les pays riverains d'accroître l'accès à ces ressources. La Chine a engagé, via l'armée chinoise, une poldérisation des récifs de la mer de Chine méridionale afin de territorialiser ses revendications en termes de ZEE et s'assurer l'accès à des ressources à l'échelle régionale. Cette stratégie régionale inscrit dans une perspective mondiale (comme en témoigne la Chinafrique).

3. Des tensions révélatrices de la situation géopolitique mondiale

Alors que le document 6 renvoie à l'échelle locale des territoires frontaliers, il s'inscrit dans la situation géopolitique mondiale. Au-delà des enjeux politiques de la gestion des frontières de l'Union Européenne et de l'espace Schengen, la question des 10 000 personnes bloquées sur le littoral français reste entière, y compris après le démantèlement du camp. Ces candidats à la migration rendent compte de l'histoire géopolitique de la planète : les flux de réfugiés se succédant au fil des décennies et des guerres (Yougoslavie, Irak, Afghanistan, Syrie, Érythrée) et des difficultés économiques rencontrées par ces populations.

La présence de ces candidats à la migration outre-Manche, pour des raisons diverses (raisons linguistiques, familiales, économiques, politiques...) pose des questions d'ordre humanitaire. Aucune structure officielle n'existe désormais pour prendre en charge ces populations. C'est pourquoi est née la « jungle », un campement informel où résident temporairement les candidats à la traversée dans des conditions insalubres. Son démantèlement en 2016 visait à régulariser la situation des habitants de ce bidonville lors d'une dispersion de ceux-ci sur l'ensemble du territoire français.

Au-delà des actions engagées par les associations d'aide aux migrants, tous les candidats au droit d'asile (définie par la Convention de Genève en 1951) n'ont pas obtenu gain de cause faute de pouvoir prouver qu'ils étaient originaires de pays en guerre ou que leur vie était menacée dans leur pays d'origine. Seuls ceux relevant du statut de réfugié politique ont pu obtenir une régularisation de leur situation. Les migrants pour raison économique dans

cette « crise des migrants » ont été déboutés et déclarés expulsables. Pour échapper à ce sort, ils sont revenus à Calais tenter leur chance.

➤ **Éléments de conclusion et transition**

Les espaces frontaliers sont véritablement des territoires dans le sens où il s'agit d'espaces appropriés par des populations et tenant une place à part dans l'imaginaire. Ils peuvent être situés au cœur d'un bassin de vie et être parcourus par les populations présentes des deux côtés de la frontière. Dans ce cas, la frontière n'est en rien un obstacle mais peut générer, en raison des différentiels de niveau de vie, une intensité de flux, porteuse d'intégration régionale. Cette situation n'est toutefois pas dominante. Des tensions marquent de façon plus ou moins forte les espaces frontaliers. Elles renvoient au désir des États d'affirmer leur souveraineté, de contrôler certaines ressources et génèrent des situations de crise migratoire difficiles à gérer par les pays d'accueil.

Seconde partie : exploitation adaptée

Les propositions suivantes constituent des pistes parmi de nombreuses possibilités. Si les annexes des extraits de programme orientaient les choix d'exploitations adaptées, le candidat était libre de choisir une exploitation adaptée dans un autre niveau, dans la mesure où il s'agit de propositions pertinentes et étayées par une connaissance du programme et de ses orientations.

PROPOSITION 1 : Première – enseignement de spécialité HGGSP

➤ **Choix du niveau d'enseignement**

Cette proposition retient la classe de 1^{ère} en enseignement de spécialité Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences politiques. Le thème 3 : étudier les divisions politiques du monde : les frontières. C'est la partie conclusive « Les frontières internes et externes de l'Union européenne » qui pourrait être traitée avec deux documents présents dans le dossier renvoyant à chacun des jalons.

➤ **Problématique**

L'Union européenne se singularise des autres espaces régionaux mondiaux par des mobilités facilitées et encouragées en son sein pour ses ressortissants. Cette exemplarité est toutefois à relativiser puisque l'UE n'ouvre pas son territoire facilement à des flux entrants, de surcroît venus des pays du Sud. C'est tout le paradoxe d'un espace mobilitaire dans le contexte de la mondialisation se caractérisant par l'intensification des échanges entre différentes parties du monde.

En quoi la gestion des frontières de l'UE renvoie-t-elle à différentes acceptions du terme frontière ?

- **Notions** : frontière, Union européenne, interface, intégration, mobilité, mondialisation, politique migratoire.
- **Vocabulaire** : réfugié, barrière frontalière, travailleur frontalier, espace transfrontalier
- **Documents retenus** :
 - Document 1 : Affiche d'un forum sur l'emploi transfrontalier.
 - Document 6 : extrait *La jungle de Calais*. in Michel Agier, 2018. pp. 9-10.

➤ **Démarche :**

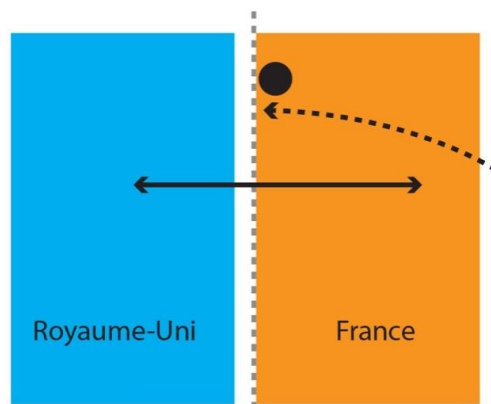
Les jalons clôturant les différents thèmes de la spécialité laissent une grande marge de manœuvre dans la mise en œuvre. Ils peuvent être traités de diverses manières, notamment par une présentation conduite par le professeur comme par des exposés et/ou des dossiers individuels ou collectifs à l'initiative des élèves, le tout s'appuyant sur des documents que les élèves peuvent étudier en groupe.

Le choix a été fait ici de fournir deux documents du dossier aux élèves avec la consigne suivante : À partir des documents, réalisez des schémas rendant compte de différents types d'acception du terme de frontière dans le cadre de l'Union européenne.

Le but est que les élèves perçoivent que ces documents évoquent deux types de frontières : la frontière – ligne (barrière) et la frontière – zone (espaces transfrontaliers).

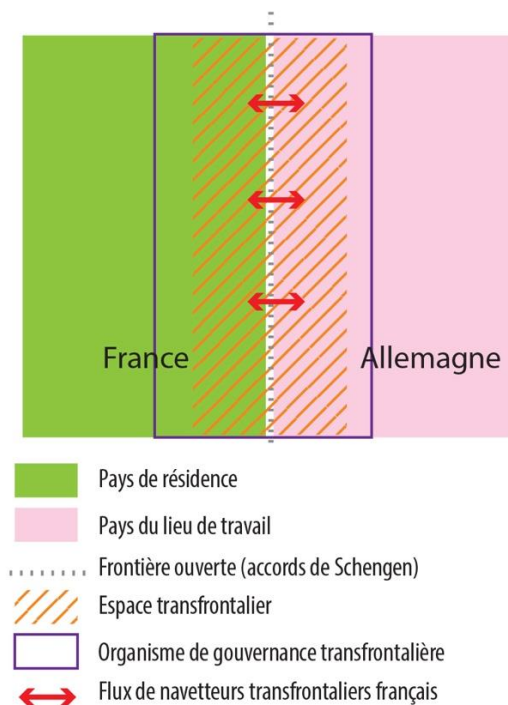
➤ **Propositions graphiques**

Frontière ligne



-  Pays membre de l'espace Schengen
-  Pays non membre de l'espace Schengen
-  Frontière filtre
-  Flux légaux de voyageurs
-  Flux de migrants
-  Camp de migrants

Frontière zone



La mise en commun des croquis élaborés par les élèves peut être l'occasion de discuter des paradoxes de la frontière entre le Royaume-Uni et la France : ouverte pour les détenteurs d'un passeport européen et fermée pour les migrants qui cherchent à obtenir le droit d'asile. De même, le cas de la frontière entre la France et l'Allemagne permet d'évoquer les Eurorégions et les organismes de gouvernance transfrontalière, alors que le document étudié ne renvoie pas explicitement à cela.

Compétences et capacités

Le travail demandé, réalisé en groupe, exige des élèves de réussir à transposer sous forme graphique des éléments présents dans des documents ne se présentant pas sous forme de carte. C'est une tâche complexe, au-delà de la maîtrise de la charte graphique.

Le travail de groupe devrait permettre de dépasser la difficulté grâce aux échanges entre élèves. Par ailleurs, cette séance est conclusive. La question de la frontière fermée a été longuement étudiée lors des Axes 1 et 2. Reste alors aux élèves à comprendre que, dans le cas franco-allemand ou des frontières internes à l'Union européenne, une autre acception de la frontière doit émerger et que cela représente une singularité dans le contexte mondial.

Le document 2 a été écarté pour éviter de rajouter de la complexité à l'exercice, même si le cas de la Manche figure sur la carte de Stéphane Rosière.

PROPOSITION 2 : classe de troisième

Choix du niveau d'enseignement

Les candidats peuvent proposer une exploitation adaptée parmi l'un des niveaux de collège, et particulièrement en classe de 3^{ème}, ainsi que l'y invite l'extrait de programme figurant en annexe du sujet.

En effet, le dernier thème de l'année de 3^{ème}, (et du cycle 4), « La France et l'Union européenne » dans le sous-thème 1 : « L'Union européenne, un nouveau territoire de référence et d'appartenance » offre un choix pertinent. Il s'agit dans ce sous-thème 1 d'étudier l'insertion de la France dans le territoire européen et plus particulièrement d'aborder « l'examen d'une région transfrontalière ».

Ce choix posé et sans que soit attendu - à ce niveau de l'écrit de concours - un projet totalement abouti, l'exploitation adaptée peut retenir les éléments didactiques et pédagogiques suivants :

La formulation d'une problématique autour de l'idée de l'insertion de la France dans l'Union européenne et des formes d'intégration, à toutes les échelles. L'identité européenne, bien qu'encouragée, n'est pas vécue partout sur le territoire de la même manière. Dans cette perspective, la problématique pouvait se centrer sur la construction d'espaces frontaliers dynamiques.

Les notions attendues (frontière, Union européenne, mobilité, acteur ...) distinctes du vocabulaire et montrer de quelle manière elles peuvent être mobilisées dans un projet pédagogique,

Les compétences :

- « construire des repères géographiques » et notamment « Nommer, localiser et caractériser des espaces plus complexes », les espaces transfrontaliers constituant un support très pertinent pour faire travailler la localisation et la caractérisation d'un espace par les élèves.
- analyser et comprendre un document
- raisonner en maniant plusieurs échelles d'analyse

Les documents retenus :

Au regard de la problématique, le document 1 - l'affiche d'un forum sur l'emploi transfrontalier - apparaît central dans le projet d'adaptation : il s'agit d'un exemple concret de circulation et d'espace vécu pour les citoyens européens, il offre des possibilités pour travailler les aspects de coopérations et d'échanges, et de discuter la construction de l'appartenance européenne.

L'exploitation adaptée pouvait faire référence à des documents complémentaires, parmi lesquels, à titre d'exemples :

- un témoignage d'un travailleur transfrontalier.
- des cartes issues du site de la Mission Opérationnelle Transfrontalière (MOT), association créée en 1997 par le gouvernement français à plusieurs échelles sur son site.

La formulation d'une démarche :

Le document 1 du corpus peut tenir lieu de document d'accroche pour en identifier la thématique avant de localiser Fessenheim à l'aide d'une carte ou d'un outil de cartographie interactive, afin de mettre en lumière la position frontalière.

Dans un deuxième temps, les élèves sont mis en activité autour de la notion d'acteurs en leur proposant de compléter un tableau à plusieurs entrées, afin d'identifier tous les acteurs mentionnés sur le document.

Cela permet, conformément aux programmes de partir d'exemples concrets, de mettre en avant l'emboîtement d'échelles dans les décisions politiques, prises à partir d'un exemple local.

Le tableau proposé aux élèves est vierge et une fois complété avec les apports du professeur et peut aboutir à cette proposition.

| ACTEUR | ÉCHELLE (locale / régionale / nationale) | NATURE (organisme institutionnel, acteur privé, agence publique...) |
|-----------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Pôle Emploi | Nationale | Agence publique |
| Pays Rhin-Brisach | Locale | Communauté de communes |
| Région Grand Est | Régionale | Collectivité territoriale : Région |
| Bundesagentur für arbeit | Fédérale | Administration fédérale publique |
| Infobest Vogelgrum Breisach | Européenne | Organisme européen |
| La Ruche | Locale | Pépinière d'entreprises privée |
| Travailleurs frontaliers | Locale | Acteurs privés |
| Employeurs allemands | Locale | Entreprises privées |

Il est ensuite intéressant d'analyser les motivations de chacun afin d'introduire les notions d'avantages comparatifs entre les deux pays d'une part (différentiel de salaire, prix de l'immobilier...) ainsi que les vecteurs et limites de ces mobilités transfrontalières (libre circulation des citoyens européens, encouragements institutionnels, maîtrise de la langue...), en travaillant par exemple à partir du témoignage d'un travailleur transfrontalier français.

Dans une démarche d'emboîtement d'échelle, on peut ensuite proposer aux élèves d'identifier l'espace transfrontalier impliqué et de montrer qu'il n'est pas singulier, en le replaçant au sein d'une carte des espaces transfrontaliers en France et Europe. On identifiera à cette occasion d'autres territoires comme l'espace transalpin, la région Pyrénées-Méditerranée, l'espace transfrontalier entre le Nord-Pas-de-Calais et la Belgique... Cette partie peut permettre de définir les notions d'Eurorégion et de programmes régionaux d'une part ; d'autre part, on les mettra en relation avec les différents aménagements, notamment en matière de transport, au sein d'un croquis de synthèse à l'échelle européenne.

Enfin, il convient de ne pas omettre les espaces transfrontaliers ultramarins, espaces périphériques de l'Union européenne, en mentionnant la coopération transfrontalière avec le Brésil sur l'Oyapock par exemple, sans que cet éclairage implique de mobiliser le document 4.

D'autres propositions d'exploitations adaptées sont acceptables en classe de quatrième.

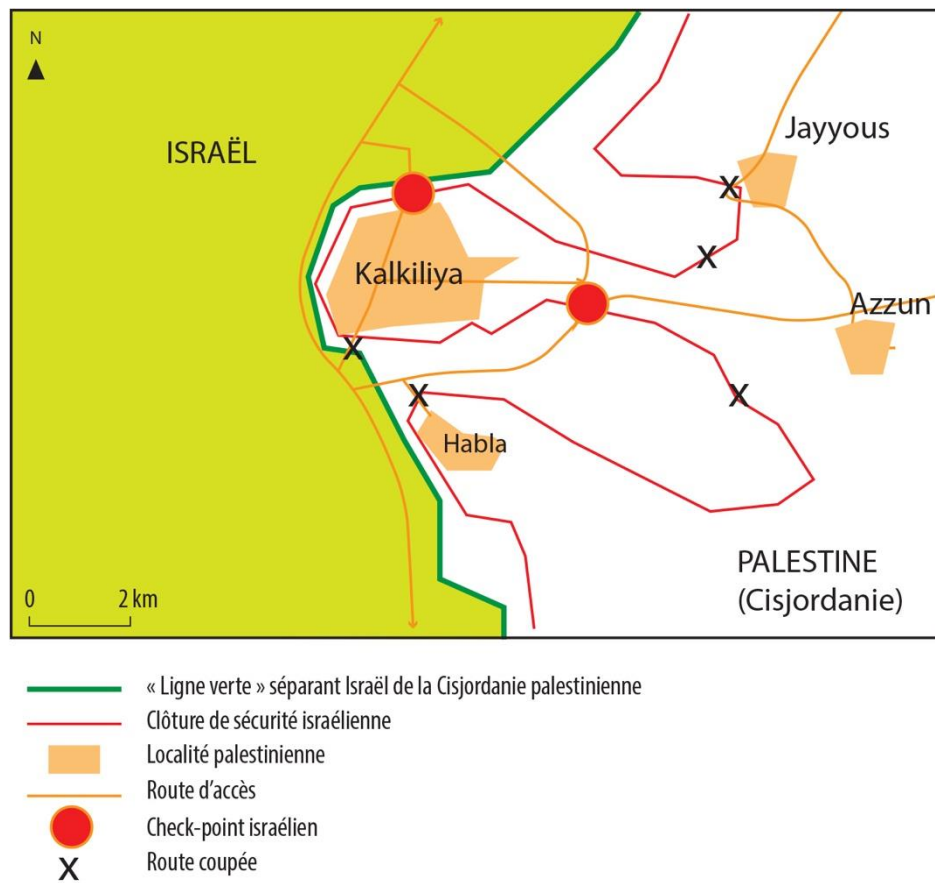
Les migrations et les frontières de l'Union européenne dans le cadre du thème 2 : Les mobilités humaines transnationales, en abordant le sous-thème « Un monde de migrants », constituent une entrée tout à fait pertinente.

Dans ce cas, les propositions peuvent retenir le document 2. Planisphère des barrières frontalières et des « fronts » ainsi qu'un court extrait du document 6. *Pour une histoire longue de la jungle*, Michel Agier, et se structurer autour de l'idée suivante :

"Comment les migrations révèlent-elles les tensions ou les coopérations dans certains espaces frontaliers ?"

➤ Proposition de production graphique pour la partie « analyse critique »

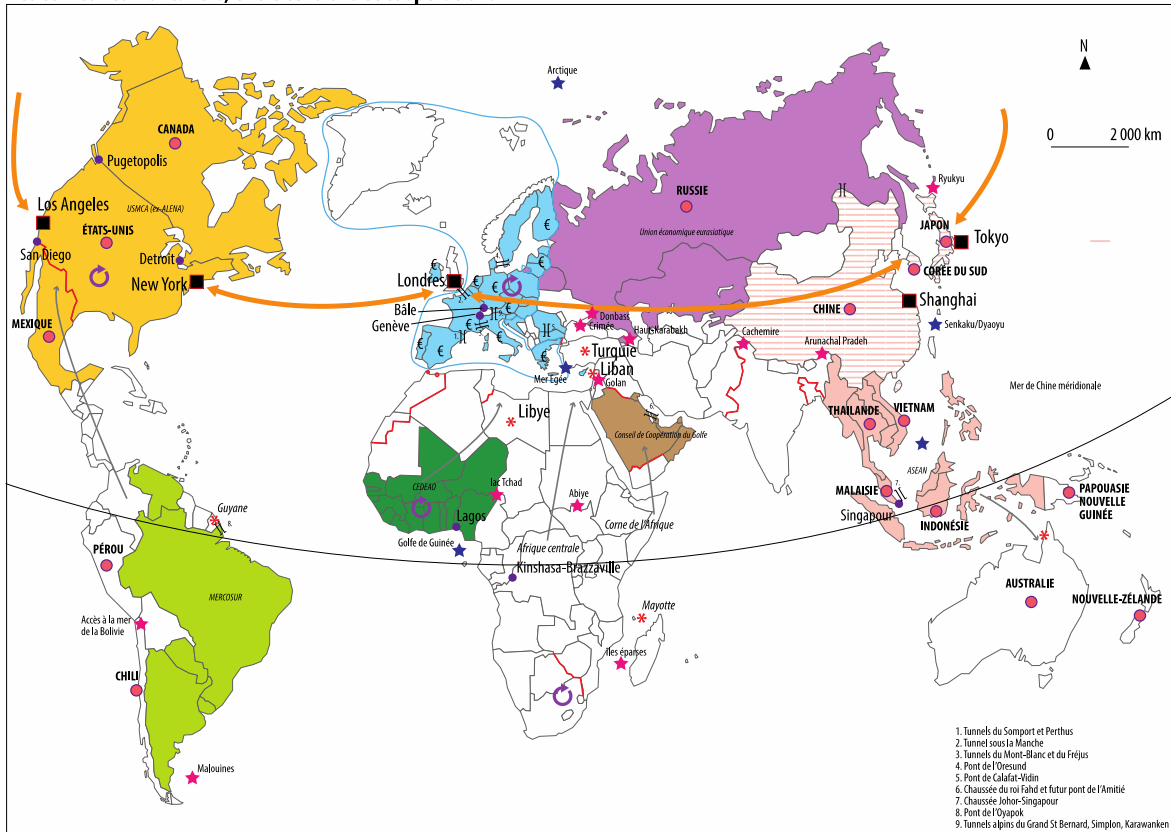
Exemple de tracé du mur israélien en Cisjordanie



Dans le cadre de leur préparation, les candidats ont vraisemblablement croisé ce croquis de parcours, qui, s'il ne correspond pas très exactement à la photographie de l'œuvre de Banksy, permet d'évoquer la situation en Cisjordanie.

Un croquis de synthèse pouvait être réalisé également en usant des documents du dossier, tout en s'appuyant sur les connaissances acquises sur la question des frontières comme de l'Asie du Sud-Est.

Les territoires frontaliers, entre tensions et coopérations



I Les frontières, des interfaces de la mondialisation

- Métropole frontalière
- Ville monde (port et aéroport)
- || Tunnel/pont
- Flux de cerveaux
- Flux de migrants internationaux
- ⊗ Zone de flux transfrontaliers intenses

II Des territoires au cœur de coopérations transfrontalières

Intégration régionale pour les hommes, les marchandises et les flux financiers

- Espace Schengen
- Union européenne
- € Zone euro

Des coopérations essentiellement économiques

- Organisations régionales
- ASEAN
- ASEAN+3
- APEC
- Espace où aucune coopération transfrontalière notable n'a été élaborée

III Des espaces au cœur de tensions

- Mur ou dispositif visant à réduire les migrations
- * Gestion problématique de migrants
- ★ Contestations territoriales
- ★ Revendications maritimes

TROISIEME PARTIE- LES EPREUVES D'ADMISSION

Epreuve 1. Mise en situation professionnelle

Malgré le contexte sanitaire, les épreuves ont pu se dérouler dans des conditions très satisfaisantes. Le déroulement de l'épreuve de mise en situation professionnelle, en histoire ainsi qu'en géographie a été conforme à ce qui était décrit dans les rapports précédents et le jury a évalué les candidats selon les attendus scientifiques et méthodologiques nécessaires au recrutement de futurs professeurs. Après un bref rappel de ces deux éléments, ce rapport dresse un bilan de l'épreuve, qui vise à donner des conseils aux futurs candidats, par-delà l'évolution de l'épreuve de leçon.

1. Epreuve de mise en situation professionnelle : histoire

1.1 Attendus scientifiques et méthodologiques

Maîtriser les connaissances scientifiques et être familier des ressources bibliographiques

Les sujets ont porté sur les trois questions d'histoire au programme du CAPES. Le jury s'attend donc à ce que les candidats admissibles maîtrisent un certain nombre de savoirs fondamentaux : notions et concepts, sources, principaux débats et renouvellements historiographiques, cadres chronologiques et géographiques, principaux thèmes et enjeux historiques.

Les ressources figurant en bibliothèque devraient être connues des candidats, qui ont pu en utiliser de similaires tout au long de leur année de préparation, en particulier après les écrits. Les différents manuels doivent être connus, mais il doit en aller de mêmes des principaux instruments de travail et ouvrages issus des grandes collections historiques.

Les sources, articles et ouvrages consultés doivent figurer dans une bibliographie, qu'il faut présenter selon les règles canoniques. Nous rappelons ici ce qui avait déjà été précisé dans le rapport de 2019.

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

Proposition de classement 1

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

II° Manuels

III° Ouvrages

IV°) Articles

Proposition de classement 2

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).

Définir et problématiser un sujet

Le sujet proposé au candidat doit être abordé avec la même rigueur qu'un sujet de dissertation. Les réflexes méthodologiques qui ont permis aux candidats d'être admissibles doivent à nouveau être mobilisés : définition des termes du sujet, y compris des bornes chronologiques et géographiques, élaboration d'une problématique, construction d'un plan équilibré, cohérent et couvrant les principaux enjeux du sujet.

Proposer une transposition adaptée réfléchie et pertinente

La transposition adaptée, ou partie pédagogique, doit être pensée en relation étroite avec la partie scientifique de l'exposé. Le jury attend du candidat qu'il choisisse un niveau adapté, ce qui suppose une connaissance précise des programmes scolaires, qu'il propose une problématique de séance, définisse les notions et les compétences qu'il travaillera avec les élèves et décrive de façon réfléchie, précise et réaliste les activités qu'il leur proposera. Il peut proposer une trace écrite.

1.2. Le déroulement de l'épreuve

La réflexion en salle de préparation

Les candidats, après avoir pris connaissance du sujet, disposent de quinze minutes de réflexion avant de pouvoir se rendre en bibliothèque. Ce temps doit être mis à profit pour analyser les termes du sujet, ce que la présence, en salle de préparation, de dictionnaires et de lexiques doit aider à faire.

Ce travail d'analyse du sujet permet d'en définir les contours et d'en mettre au jour les enjeux. Le candidat peut alors commencer à réfléchir aux ouvrages, aux articles, aux périodiques et aux sources dont il aura besoin.

Dès cette première partie de l'épreuve, le candidat a également accès aux programmes scolaires, ainsi qu'à des recueils de documents numérisés portant sur chacune des questions au programme.

Passage en bibliothèque et choix des documents

Le candidat dispose de trente minutes pour choisir les documents dont il a besoin pour traiter le sujet, mais il lui est évidemment possible de retourner dans la salle de préparation avant ce délai.

Il y trouvera toutes les ressources nécessaires (sources, articles, manuels de concours, ouvrages généraux, thèses, recueils de colloques, périodiques) pour traiter du sujet qui lui a été proposé. Classés de façon claire et cohérente, les différents ouvrages sont faciles à

retrouver. La visite de la bibliothèque, la veille ou l'avant-veille du passage, doit permettre au candidat de se familiariser avec une bibliothèque, dont la liste des ressources est par ailleurs communiquée quelques jours avant le début des oraux.

Suite de la préparation

De retour dans la salle de préparation, le candidat utilise le temps qu'il lui reste pour préparer son exposé, anticiper les questions, élaborer un diaporama et présenter une bibliographie, qu'il peut intégrer à son diaporama ou, de préférence, écrire sur une feuille qu'il remettra à son rapporteur au début de son passage.

Ces heures de préparation passent vite et il importe de ne pas se perdre dans la bibliographie, de travailler avec méthode. Autant dire que l'exercice se prépare et que des oraux blancs sont fortement conseillés.

Le passage devant le jury

La partie scientifique

Le premier temps de l'exposé (une vingtaine de minutes) consiste en un traitement scientifique du sujet. Il s'apparente à une composition, dont les étapes doivent être reprises : introduction, développement en deux ou trois parties, conclusion. L'introduction comprend une accroche, une définition des termes du sujet, la formulation d'une problématique et l'annonce du plan.

La démonstration historique doit s'appuyer sur des documents, que le candidat est libre de choisir dans les ouvrages qu'il a consultés et dans les recueils de documents qui sont mis à sa disposition par le jury. Une leçon sans documents est à proscrire mais il n'est guère plus satisfaisant de les multiplier, car c'est se condamner à les survoler. Une présentation précise et rigoureuse des documents présentés au jury est attendue.

La partie pédagogique

Le second temps de l'exposé prend la forme d'une exploitation adaptée et dure une dizaine de minutes. Le candidat, après une courte transition pour établir un lien entre les deux moments de l'exposé, choisit le niveau qui lui paraît pertinent pour faire cette partie pédagogique, définit une problématique de cours, ainsi que les notions et les compétences qu'il travaillera avec les élèves. Il doit surtout choisir un document et montrer comment il fera travailler les élèves sur le document en question.

L'entretien

Au terme de l'exposé, le jury s'entretient avec le candidat pendant vingt-quatre minutes : quinze minutes portent sur la partie scientifique ; neuf sur la partie pédagogique.

Cette partie de l'oral a pour fin de lever d'éventuelles ambiguïtés, de permettre au candidat de corriger des erreurs ou des approximations, d'évaluer plus finement les connaissances du candidat, et ce sur les trois questions au programme.

En revenant sur la partie pédagogique, le jury peut inviter le candidat à clarifier, préciser et justifier ses choix.

2. Bilan de la session 2021

Malgré le contexte exceptionnel, les candidats ont paru globalement bien préparés à l'oral de MSP Histoire. Leur présentation a répondu, pour la grande majorité d'entre eux, aux

attentes formelles du concours. Rares ont été les leçons très courtes, mal structurées, sans document inclus dans la partie scientifique, ou sans bibliographie. Tous ont réalisé un diaporama. Des conseils n'en peuvent pas moins être donnés aux futurs candidats sur les points suivants :

. La question de l'utilisation des ressources documentaires

Bon nombre d'exposés ont pâti de bibliographies inadaptées ou mal exploitées. Certains sujets, portant sur des thèmes précis, requièrent d'utiliser des ouvrages ou des articles spécialisés et ne peuvent être traités avec les seuls manuels que les candidats ont utilisés au cours de leurs révisions. L'utilisation d'un unique chapitre de manuel ne peut suffire à construire une partie scientifique solide, à plus forte raison si les connaissances fondamentales ne sont pas maîtrisées. Or les candidats ne savent pas toujours où chercher. C'est ainsi que même les manuels de concours ne sont pas toujours utilisés à bon escient : le manuel le plus utile pour le sujet posé n'est pas systématiquement sorti, de nombreux candidats préférant recourir au manuel qui leur était le plus familier. Des ouvrages qui étaient fondamentaux pour divers sujets n'ont pas été consultés en salle de préparation ; à l'inverse, certains candidats se perdent dans des travaux spécialisés et se font dépasser par le temps dans leur préparation. Rappelons que le travail bibliographique doit être mené tout au long de l'année de préparation au concours. Un futur professeur doit savoir chercher dans une bibliothèque les ressources dont il a besoin pour construire un cours : les ressources numériques ne sauraient suffire.

Plusieurs candidats éprouvent des difficultés à prélever la matière nécessaire à la construction de leur exposé dans les ouvrages et les articles mis à leur disposition. Parfois, en quatre heures de préparation, un seul article paraît avoir été lu. Il est nécessaire de s'entraîner, tout au long de l'année de préparation, à utiliser de tels documents. Il faut ainsi se familiariser avec la prose scientifique et apprendre à extraire, en fonction d'un sujet et d'une problématique donnés, les informations utiles à la construction de l'exposé scientifique. Ce travail doit s'intensifier au moment de la préparation des oraux et, si possible, être mené dans une bibliothèque universitaire.

. Partie scientifique

Si le jury a eu le plaisir d'entendre d'excellentes leçons, il a également relevé des défauts récurrents, qu'ils soient liés à des problèmes de méthode ou à un manque de connaissances. Il demeure de réelles difficultés méthodologiques dans la construction de l'argumentation historique. L'introduction en particulier pose souvent problème. La définition du sujet n'est pas toujours assez précise ou n'est pas prise en compte dans la suite de la réflexion. Les termes du sujet doivent être clairement définis, ce qui ne signifie pas nécessairement répéter la définition proposée par un dictionnaire de la langue française. Le jury attend des candidats qu'ils définissent ce qu'est une « charte », qu'ils précisent à quoi renvoie la notion de « piété » appliquée à l'époque romaine ou proposent une définition dynamique du « marxisme ». Trop de candidats négligent l'analyse du sujet et développent un exposé tronqué ou très éloigné des attentes de l'examineur. Par exemple, des candidats se réfugient, quel que soit le sujet, dans un propos général sur la religion romaine et ses principes, le culte impérial ou parfois les cultes étrangers au détriment d'un travail sur la question proposée. Ainsi, des candidats étudiant le rituel sacrificiel ont oublié de présenter de manière approfondie le déroulement et le sens du rituel, préférant des réflexions générales plus ou moins en rapport avec le sujet. Des problèmes de réflexion sur les bornes chronologiques sont à déplorer dans certains exposés : un candidat évoque longuement le XII^e siècle à propos d'un sujet sur les universitaires et un autre néglige totalement la période angevine pour un sujet sur « L'écrit dans le royaume de Sicile et en Italie du Sud, du XII^e au XIV^e siècle ».

La problématique ne peut pas se limiter à une reformulation des termes du sujet. Attention également aux formulations trop longues qui ne savent pas proposer un point de vue, un angle d'attaque.

Il arrive que certains exposés se déroulent sans jamais faire de référence à des documents. Ce défaut est rare, mais d'autres doivent être soulignés. Le candidat doit faire preuve d'esprit critique face aux sources et aux documents qu'il utilise : présentation de la nature, de l'auteur et de son parti pris, remise en contexte sont nécessaires. La contextualisation des documents, en particulier, fait souvent défaut : trop peu de candidats s'interrogent sur l'époque de réalisation du document au regard du sujet traité ou des événements relatés ou figurés. Sans cet indispensable travail critique, les documents n'ont qu'une fonction illustrative et n'apportent rien à la démonstration. Des contresens sont parfois constatés lors de la présentation de certains documents (qui n'ont parfois pas été lus lors de la préparation).

Le plan de l'exposé n'est pas toujours construit avec suffisamment de rigueur et de précision. C'est ainsi que, dans certains cas, des sous-parties sont absentes. D'autres plans se révèlent trop déséquilibrés, tandis que d'autres encore conduisent à réduire le propos à une simple juxtaposition d'exemples dépourvue de fil directeur. Le choix d'un plan thématique ne doit pas conduire à négliger les évolutions et le plan chronologique ne saurait servir de cadre à une histoire-récit dépourvue de problématisation.

Dans cette partie scientifique, le jury regrette surtout des problèmes de connaissances. Il n'est pas possible d'ignorer les repères fondamentaux sur les questions du programme : l'édit de Caracalla en histoire romaine, les dates du règne de Louis IX ou la rédaction des *Grandes Chroniques de France* en histoire médiévale, l'encyclique *Rerum Novarum* ou la révolte des Canuts en histoire contemporaine, pour ne citer que quelques exemples. De façon générale, beaucoup de candidats ne maîtrisent pas assez précisément le vocabulaire, les dates, les notions et les concepts relevant des questions au programme. Il n'est évidemment pas possible de les acquérir lors des quatre heures de préparation : le candidat insuffisamment préparé se condamne à l'échec.

Le défaut de culture religieuse a été particulièrement notable cette année (confusions sur la Bible, l'Ancien et le Nouveau Testament, les débuts du christianisme, les papes, les apôtres, etc.), alors même que les questions au programme du concours accordaient une grande place aux religions païennes, juive et chrétienne et que l'enseignement du fait religieux fait partie intégrante des programmes de collège et de lycée.

A ces difficultés générales, s'ajoutent des lacunes spécifiques aux différentes questions au programme.

En **histoire ancienne**, la chronologie n'est pas toujours maîtrisée. L'amplitude de l'arc chronologique ne saurait justifier des confusions entre République et Principat. La période postérieure à la mort d'Auguste est particulièrement méconnue, alors qu'elle représente près de la moitié de la période au programme. Certaines définitions de base ne sont pas connues : augures, auspices, vœu.

La réalité concrète des rites est souvent ignorée. La plupart des candidats sont en mesure d'expliquer que la religion romaine est une religion ritualiste et ce qu'est l'orthopraxie, mais ils peinent à présenter de manière concrète et claire ce qu'est un sacrifice, une prise d'auspices, ou encore un vœu. De la même manière, les candidats définissent souvent, et à raison, la religion romaine comme une religion civique, mais sans en avoir saisi réellement les enjeux d'une telle définition. Ils oublient ainsi les jeux d'échelle : les leçons considèrent

souvent la religion romaine à l'échelle de l'Empire de manière unitaire, sans distinguer les différentes communautés culturelles en son sein et révèlent parfois une confusion entre province et colonie. Les responsabilités religieuses des acteurs (magistrats et prêtres notamment) ne sont pas toujours clairement distinguées.

En **histoire médiévale**, certains sujets ont donné lieu à d'excellents exposés, témoignant d'un bon niveau de connaissances et de réflexion chez un certain nombre de candidats. Le fait que la question était au programme pour la seconde année a sans doute joué. Des attendus fondamentaux du programme tels que la définition des écrits pragmatiques, la révolution de l'écrit, les grandes inflexions chronologiques sont maîtrisés. Néanmoins, les candidats ne parviennent pas toujours à entrer dans les nuances chronologiques fines et à s'appuyer sur des exemples non français. La leçon n'est pas toujours replacée dans un contexte général. Par exemple, les usages de l'écrit par les monarchies ibériques ne sont que très peu et mal mis en relation avec le contexte de la Reconquista. Le jury regrette aussi des propos parfois trop généraux, qui ne mettent pas assez en évidence des distinctions de genre, de niveau social ou de lieu. Il faut donner davantage de chair à certains exposés.

S'ils évoquent longuement les acteurs, les candidats oublient d'analyser la matérialité de l'écrit en employant le vocabulaire technique adéquat et omettent de décrire les étapes de la rédaction des écrits dans leurs aspects les plus concrets. Nombre de candidats peinent à identifier concrètement les types d'écrits produits par les administrations. D'autres assimilent une charte à un codex. Des catégories documentaires tels que les cartulaires et les comptabilités sont mal connues des candidats qui confondent les premiers avec les chartriers. Un candidat confond aussi bibliothèques et archives. L'épigraphie et la sigillographie sont souvent des points morts dans les connaissances des candidats. De même pour la question des langues ou celle des genres historiques (confondus par un candidat avec d'autres genres littéraires tels la poésie et le roman). Enfin, un candidat confond une enluminure avec une lettrine.

Les connaissances ont manqué en histoire littéraire et surtout en histoire religieuse. C'est ainsi que les candidats peinent à distinguer les moines, les évêques et les prêtres et à définir exactement ce qu'est un fidèle. Il leur est par conséquent difficile d'explicitier clairement les usages de l'écrit par ces différentes catégories de personnes. Dans un trop grand nombre de leçons, l'Église se résume au pape et à la monarchie pontificale, ou à un pouvoir qui contraint la population. La dimension spirituelle du christianisme et la mobilisation de l'écrit pour les pratiques religieuses (liturgie, prière individuelle ou familiale), pour l'établissement de la doctrine ou dans les débats théologiques n'apparaît que très rarement dans les diverses leçons. Concernant les écrits savants, on peut regretter que les œuvres de certains auteurs essentiels soient très mal connues (Aristote notamment).

Le manque de culture historique est parfois plus général : la réforme de l'Église (dite grégorienne), le concile de Latran IV et le Grand schisme ne sont pas connus de certains candidats ; les règnes ne sont pas toujours correctement datés ; les frères mendiants sont parfois assimilés à des moines et les juifs considérés comme des hérétiques ; les principaux organes des administrations royales ne sont pas toujours identifiés et les candidats éprouvent des difficultés à situer les lieux de pouvoir à Paris (plusieurs candidats pensent que les archives royales sont déposées à Saint-Denis, ne comprenant pas que les officiers royaux du Palais de la Cité ont besoin de les avoir sous la main) ; les notions de suzeraineté et de souveraineté ne sont parfois pas distinguées et un candidat n'est pas capable d'expliquer ce qu'est une seigneurie ; l'université de Paris est confondue avec le collège de la Sorbonne. Certains repères géographiques sont mal maîtrisés (Tolède, Bologne, Naples ou Montpellier par exemple) et, de manière générale, des cartes auraient été appréciées en introduction pour localiser les espaces qui s'y prêtaient.

En **histoire contemporaine**, les penseurs du monde du travail (Marx et Le Play, par exemple) tout comme les grandes théories telles que le fordisme et le taylorisme restent trop méconnus. On regrette par ailleurs des approximations et un manque de vision critique de la Révolution Industrielle et du catholicisme social. Dans la chronologie du programme, le XIX^e siècle est souvent bien mieux maîtrisé que le début du XX^e siècle, soit en raison de difficultés à gérer le temps de préparation dans le cadre de plans chronologiques, soit en raison d'un manque surprenant de connaissances, par exemple sur le régime nazi ou la première guerre mondiale. De même, les candidats restreignent fréquemment des sujets portant sur l'Europe occidentale à la France, sans le justifier, par exemple pour un sujet portant sur l'immigration, en raison d'un manque de connaissances sur les autres aires géographiques.

On peut regretter que la technique, les machines, les modes de rémunération ou les modes de fabrication industriels soient peu connus et compris de manière concrète, ce qui entraîne une compréhension parfois superficielle des enjeux du travail. Ainsi rares sont les candidats qui connaissent les différents métiers, contraintes et étapes de la fabrication des textiles, de l'extraction minière ou de la métallurgie. De même les candidats citent très fréquemment Le Creusot ou la catastrophe de Courrières mais ne savent parfois pas les situer.

La question au programme donne parfois lieu à des caricatures, traduisant une vision téléologique de l'histoire ou une lecture anachronique des enjeux politiques du travail. On souhaiterait davantage de nuances, par exemple sur les oppositions entre patrons et ouvriers ou les enjeux des migrations. Ainsi le paternalisme est caricaturé, de même que les enquêtes des courants hygiénistes sont systématiquement vues comme au bénéfice des ouvriers. Au sein des ouvriers, les ouvrières et ouvriers qualifiés sont peu étudiés, de même que le fonctionariat ou les patrons sont mal connus. Les nuances entre mouvements internationalistes ouvriers sont également peu connues et des notions sont mal comprises, comme par exemple celle de salariat, qui ne se réduit pas au salaire, ou la différence entre taylorisme et fordisme.

Dans l'exposé comme dans la partie pédagogique, le jury note des contresens importants lors de l'exploitation des documents. On ne peut que recommander de s'informer davantage sur les documents choisis. Ainsi tel candidat prend pour document une lithographie du Creusot mais ne sait pas dire ce qu'on y fabrique, tandis que de manière fréquente les munitionnettes sont prises comme exemple alors que les candidats ne connaissent pas avec précision leurs conditions de travail.

. Partie pédagogique

Il faut rappeler l'importance de la proposition de la partie pédagogique, qui doit occuper un tiers de l'exposé. Les candidats paraissent en connaître les attendus mais tendent trop souvent à la sacrifier au profit de la précédente, généralement d'un problème de gestion du temps lors de la préparation. De trop nombreuses prestations ne lui consacrent qu'une poignée de minutes, ce qui empêche tout travail sérieux et approfondi.

Lorsqu'elle n'est pas sacrifiée, cette partie souffre souvent de problèmes de méthode et d'un manque de compréhension de sa finalité. Il faut rappeler qu'elle doit être en lien étroit avec la partie scientifique : c'est le sens de l'exercice de la transposition, qui permet au jury d'apprécier si un candidat est en mesure de transformer une problématique scientifique en problématique scolaire. Le décalage entre partie scientifique et partie pédagogique est donc particulièrement dommageable au candidat. Il arrive encore que, malgré les recommandations figurant dans les précédents rapports, certains oublient totalement le sujet proposé pour bâtir une proposition pédagogique sans aucun lien avec ce dernier. Quand on tire un sujet sur « Les prodiges à Rome », il n'est pas envisageable de proposer une séance

sur la romanisation ! Une exploitation adaptée « hors-sol », quelle que soit sa valeur intrinsèque, ne saurait correspondre à l'esprit de l'exercice et s'apparente à un hors-sujet.

Cette partie révèle des confusions et des lacunes préoccupantes chez un futur professeur. Des confusions entre vocabulaire, concepts et notions sont encore à déplorer. L'absence de problématique de cours est également regrettable. Les exposés souffrent souvent d'une connaissance trop superficielle des programmes, des compétences et des examens. Les programmes de collège semblent toutefois mieux maîtrisés que ceux du lycée, beaucoup moins mobilisés.

Le choix du ou des documents et les réflexions sur la mise en activité des élèves ont souvent constitué des points faibles de cette partie. Rappelons que le choix du document doit d'abord être commandé par le sujet qui a été soumis au candidat. Le choix d'un document complètement anachronique par rapport à la séance proposée pose problème. Il en va ainsi, en histoire romaine, de l'usage de documents portant sur l'époque républicaine de la part de candidats devant traiter de la période impériale. En histoire contemporaine, un candidat choisit une photographie des années 1930 pour illustrer un cours au sein d'un programme prenant fin en 1914. La pertinence du choix repose donc sur la capacité du candidat à contextualiser les documents.

Le choix doit également être dicté par le niveau retenu par le candidat pour son exploitation adaptée. C'est ainsi que des textes très longs, sans aide à la compréhension du vocabulaire, sont parfois proposés à des élèves de sixième.

Les documents présentés sont souvent mal maîtrisés : soit l'auteur est inconnu du candidat, soit c'est le contexte, soit c'est la source, soit ce sont les trois à la fois. Une telle méconnaissance mine considérablement les propositions pédagogiques : comment justifier l'emploi d'un document devant des classes quand sa critique externe n'est pas menée ? Les candidats doivent veiller à bien comprendre le document choisi (en particulier, ils doivent être capables d'en expliquer le vocabulaire) avant d'en proposer une adaptation. Ils doivent aussi cerner les prérequis indispensables à sa compréhension par les élèves du niveau choisi. De façon générale, le candidat doit veiller à maîtriser les connaissances qu'il souhaite transmettre. Sinon, le questionnement sur le document se révèle superficiel et inopérant.

Les candidats pensent être davantage à l'aise sur les documents iconographiques et y ont très largement recours, en sous-estimant la nécessité d'un vocabulaire adapté à l'analyse d'image, de connaissances en histoire des arts ou d'analyse critique du document, ce qui produit d'importants contresens et les pénalise. On peut suggérer aux candidats de porter davantage attention à la manière dont les élèves pourraient eux-mêmes acquérir ce vocabulaire et analyser l'image, le fait de pouvoir repérer telle figure historique ou tel symbole de manière autonome étant trop souvent pris pour acquis par les candidats dans les exploitations pédagogiques.

Les propositions de travail sur les documents manquent généralement de réalisme par rapport au niveau choisi. Il en va ainsi d'un travail d'une heure sur un seul document en classe de Terminale. De façon générale, les candidats peinent à proposer des exercices en adéquation avec les attentes du lycée et les exigences du baccalauréat qu'ils ne connaissent pas, pour la plupart : les consignes et les activités correspondent davantage à des exercices de collège qu'à des consignes en vue d'une question problématisée ou d'une analyse de document.

Les candidats ont trop souvent tendance à plaquer des concepts ou des méthodes didactiques (usage du numérique, travail de groupe, sortie pédagogique, pour ne citer que les exemples les plus récurrents) sans en montrer la pertinence dans le cadre de leur proposition didactique. Il est important de ne pas manier des concepts creux ou mal maîtrisés et au contraire de présenter le travail concret des élèves en classe (exemple de trace écrite, exploitation précise d'un document, organisation du travail...). La mise en rapport de la séance proposée avec le reste de la séquence et du programme doit

également être plus clairement formulée. La finalité des exercices proposés (que cherche-t-on à montrer, à faire retenir aux élèves ?) doit être systématiquement précisée.

Les traces écrites sont parfois irréalistes pour le niveau choisi. Il en va ainsi d'une trace écrite de trente lignes pour une classe de cinquième.

L'ensemble de la partie pédagogique manque souvent de cohérence, prenant la forme d'une juxtaposition de courtes présentations. Le choix des notions et des compétences doit être relié à la problématique du cours. Et il faut montrer comment le travail sur un document permet de travailler les notions et les compétences et de répondre à la problématique.

Aspects formels

Si certains candidats se laissent envahir par le stress, d'autres sont au contraire trop détendus et se montrent familiers avec le jury. Il faut être attentif au registre de langue, qui doit être soutenu, et à la manière dont on s'adresse aux membres du jury. Si l'assurance est une qualité, l'arrogance est à proscrire. Il faut veiller également à se présenter dans une tenue vestimentaire adaptée. Si le costume ou le tailleur ne sont pas de rigueur, le *jean* troué accompagné de baskets est inapproprié.

L'aisance des candidats à l'oral, la capacité à occuper l'espace, la réalisation du diaporama, l'utilisation du tableau ont été convaincants dans de très nombreux cas, ce qui montre que les candidats ont été bien préparés à cet exercice. Des défauts demeurent toutefois.

Si le candidat qui tourne le dos au jury tout au long de sa leçon demeure l'exception, plus nombreux sont ceux qui ont été rivés à leurs notes et qui ont en conséquence proposé des exposés dépourvus de rythme. Il faut essayer de se détacher de ses notes et regarder le jury, de manière équilibrée entre ses différents membres. Quelques-uns enfin ont mal numéroté leurs feuilles et ont peiné à retrouver le fil de leur propos. L'usage de feuilles de petit format, écrites uniquement au recto, est à conseiller. Il faut penser à occuper l'espace, à écrire au tableau les mots importants, et à éviter de rester dans un coin ou derrière le bureau sans bouger.

La gestion du temps est souvent bonne, les candidats étant visiblement bien préparés sur ce point. En revanche, la volonté de tenir le temps imparti ne doit pas conduire à jouer la montre, en ralentissant artificiellement le débit ou en multipliant les répétitions. Mieux vaut prendre le temps de développer un exemple ou de préciser une idée que de recourir à ces stratégies dilatoires qui n'apportent rien à l'exposé.

La maîtrise de la langue française est parfois par trop approximative. Les phrases interrogatives indirectes ne sont maîtrisées que par une faible part des candidats. La formulation des problématiques et des titres de parties gagnerait souvent à être plus concise et précise. Les fautes d'orthographe dans le diaporama sont rédhibitoires, surtout quand le candidat ne sait pas les corriger à l'invitation du jury. Il faut faire attention à ne pas employer certaines expressions maladroites, telles que « on est sur ».

Le plan est parfois trop rapidement masqué : le diaporama doit permettre au jury de suivre la progression dans le plan et être toujours lisible (taille des illustrations, police). Il est judicieux, comme l'ont fait certains candidats, de réafficher le plan à chaque changement de partie.

Entretien

Des exposés convenables sont parfois suivis d'un effondrement du candidat lors des questions, ce qui est la preuve d'une réelle capacité de travail pour préparer le sujet en quatre heures, mais aussi d'un manque global de connaissances sur les programmes et d'un défaut de culture historique.

Des réponses concises mais précises sont attendues : cela laisse davantage de possibilités pour le candidat de se mettre en valeur dans le cadre de l'échange avec le jury. Il vaut mieux reconnaître ses lacunes que chercher à gagner du temps.

Rappelons que l'entretien est aussi l'occasion pour le candidat de corriger d'éventuelles erreurs commises lors de l'exposé. Or certains candidats s'entêtent de manière surprenante dans l'erreur, même quand le jury leur signale l'incohérence de leurs affirmations et leur offre la possibilité de les amender.

Lors des questions portant sur la partie pédagogique, les candidats ont trop souvent tendance à penser que le jury attend *une* réponse – voire cherche à le piéger – alors qu'il souhaite au contraire engager la discussion et inciter le candidat à approfondir, justifier les choix pédagogiques proposés et voir, le cas échéant, s'il est capable d'analyser lui-même ce qui pourrait être amélioré dans le déroulement de sa séance.

Les questions montrent parfois un déséquilibre entre les différentes périodes au programme, certains candidats ayant clairement favorisé une ou deux questions plutôt que l'ensemble.

. Exemples de très bonnes leçons

a. « Hygiène et maladies professionnelles en Europe occidentale, années 1830-années 1930 »

La leçon commence par une définition précise de chaque terme du sujet, en n'oubliant pas d'appréhender la diversité des objets d'étude : dans ce sujet, l'hygiène concernait à la fois celle des travailleurs et des lieux de travail. Les principaux ouvrages sur la question sont cités dès l'introduction et leur contenu est bien exploité au cours de l'exposé. La problématique est formulée clairement en fin d'introduction et montre une compréhension des enjeux du sujet, à la fois par les liens faits entre les termes et la volonté d'en expliquer les enjeux (et non simplement les décrire) : « dans quelle mesure les différentes acceptions de l'hygiène ont-elles contribué à définir les maladies professionnelles ? »

Le plan est composé de trois parties et trois sous-parties bien équilibrées, structuré selon une logique chronologique parfaitement visible et pertinente pour le sujet. Les bornes choisies sont justifiées par une phrase d'introduction à chaque partie. Les titres des sous-parties sont clairs, courts et problématisés.

1. Hygiénisme et maladies ouvrières (années 1830-années 1880)

- A. L'héritage de la médecine ramazzinienne
- B. Hygiénistes et question sociale
- C. Industrialisation et usure des corps

2. Les maladies professionnelles, objets de revendication et de luttes (années 1880-années 1910)

- A. Perceptions ouvrières de la question des maladies
- B. Mouvements ouvriers et santé au travail
- C. La Grande Guerre : rationalisation et épuisement au travail

3. Vers une reconnaissance des maladies professionnelles (années 1900-années 1930)

- A. Le "tournant assurantiel" : une réforme confisquée ?

- B. Les maladies professionnelles : une préoccupation internationale
- C. Un hygiénisme industriel

La conclusion est synthétique, répond à la problématique et ouvre sur des comparaisons internationales qui montrent une approche nuancée du sujet.

Tout au long de l'exposé, la candidate a montré une vision nuancée de l'histoire en prenant du recul sur les documents présentés lors de la leçon, variés (extrait de texte, caricature, tableau statistique) et choisis avec pertinence.

La partie pédagogique est focalisée sur une période particulière du sujet : la Première Guerre mondiale, au programme de 3e (Thème 3 - Chapitre 1 – « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale »).

Ce choix est justifié par la candidate dès le début de son exposé, ainsi que le choix du document-maître, particulièrement pertinent : un extrait du journal « La voix des femmes » sur la condition de munitionnette en France, assortie de plusieurs photographies et d'un texte d'historien sur les travailleurs coloniaux. Ces documents sont commentés afin de servir à la problématique suivante, généraliste mais adaptée au niveau : « comment la Première Guerre mondiale a-t-elle accéléré les mutations de la société ? ». La candidate veille à mobiliser les notions nécessaires (guerre totale, taylorisme), qu'elle définit avec précision au cours de l'exposé. Elle propose des activités concrètes pour faire sentir la matérialité des objets et des conditions de travail du thème concerné (soulever des objets de la taille et du poids d'un obus, par exemple), qui pourraient se prêter à des projets interdisciplinaires, dont elle maîtrise la démarche et les enjeux.

b. Les enquêtes en Occident – XIIe-XIVe s.

L'introduction analyse l'étymologie du terme « enquête » (*inquisitiones, inquirere*), définit le terme et place cette pratique dans la révolution de l'écrit. Quelques éléments d'historiographie (Lalou, Dejoux, Genet) permettent de mettre au jour les enjeux du sujet. La problématique est réfléchie et efficace : « Dans quelle mesure les enquêtes permettent-elles l'affirmation de l'État moderne, alors qu'elles n'ont pas systématiquement un objectif politique ? », aboutissant au plan suivant :

1. L'évolution des modalités de l'enquête

- A. Augmentation du nombre d'enquêtes et d'enquêteurs
- B. La mise en place de questionnaires formels (codification)
- C. La mise en archive

2. Un usage informatif qui sert des objectifs variés

- A. Enquêter pour gérer un domaine
- B. Enquêter pour juger
- C. Enquêter pour écrire l'histoire

3. Un usage symbolique qui renforce l'État

- A. L'enquête, moyen d'affirmer une prérogative
- B. Les enquêtes, moyen de faire reconnaître le roi
- C. Les enquêtes ou la mise en avant de la figure du roi sage

Le travail est extrêmement solide sur le plan scientifique, qui s'appuie sur une bibliographie très pertinente et bien maîtrisée. L'aspect matériel des documents n'est pas évacué, il fait l'objet de la première partie (typologie des enquêtes, aspects formels). Cela mérite d'être souligné car beaucoup de candidats négligent ce point, qui est pourtant central dans le programme.

La partie didactique en cinquième se place dans la partie du programme concernant l'affirmation de l'État monarchique. L'objectif est de montrer le renforcement du pouvoir royal.

Le déroulé de la séquence proposé est le suivant :

- 1- Un gouvernement monarchique appuyé sur une administration solide
- 2- Les rois face à un royaume fragmenté
- 3- L'affirmation de principes fondamentaux de l'État monarchique

Le document étudié, une miniature du *Policraticus* de Jean de Salisbury, représente Charles V lisant.

Cette partie est également réussie parce qu'elle se place résolument dans la continuité de ce qui a été abordé dans la partie scientifique. Les deux problématiques, celle de la partie scientifique et celle de la partie didactique, se font écho : les deux renvoient clairement à la question de la construction de l'État. Par ailleurs, la candidate y consacre dix minutes, ce qui lui permet de présenter une proposition complètement aboutie (ce qui est rarement le cas, la plupart des candidats ne consacrant que sept ou moins à la partie didactique). Le plan de la séquence est clair, la séance est intelligemment placée dans le déroulement de cette séquence (en l'occurrence dans la partie 3). Les notions abordées en cinquième sont judicieusement sélectionnées : ce sont effectivement les notions essentielles à transmettre aux élèves ; les définitions proposées sont adaptées au niveau choisi. La candidate n'oublie pas non plus de travailler les repères chronologiques (règnes principaux) et géographiques (carte du domaine royal). Le document choisi est facilement exploitable avec des élèves de 5^e. Il permet d'aborder beaucoup d'éléments de la symbolique monarchique. Les réponses aux questions posées par le jury témoignent d'une solide réflexion sur le métier d'enseignant.

2. Epreuve de mise en situation professionnelle : géographie

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

- Maîtriser le vocabulaire et les connaissances géographiques

Les connaissances géographiques évaluées lors de la MSP portent évidemment sur les trois questions au programme du concours, mais elles portent également sur des éléments qui relèvent de la culture générale géographique que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant d'histoire-géographie. 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.
- **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 dans une approche géographique. 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. Rappelons que la mobilisation d'exemples précis et de croquis est également 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 tous les types de transition, 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. Des dictionnaires de français et de géographie sont en effet à disposition des candidats dans la salle de préparation. Ne pas oublier d'utiliser également des références plus récentes, émanant de géographes des plus jeunes générations.
- **Suivre l'actualité** est important afin d'être au courant des dernières informations et **être à jour par exemple sur le découpage administratif de la France, les 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 sont 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).

- **Le traitement des territoires ultramarins** est quasiment systématiquement écarté dans les sujets sur la France par ignorance. Cela rejoint l'amer constat d'une méconnaissance de leur pays pour une partie assez importante des candidats évalués.

- **Sortir des clichés** trop souvent associés aux régions.

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

La maîtrise de ces connaissances de base doit permettre d'éviter les analyses trop réductrices, sans dimension géographique.

-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 ci-dessous). 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. En effet, la production graphique peut être utilisée comme un fil conducteur tout au long de l'exposé. Il est évidemment possible de proposer plusieurs productions graphiques, à différentes échelles si possibles, si le candidat ou la candidate en a eu le temps. 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. 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.

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 parfaitement 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 car ils amènent peu d'informations problématisées.

- 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, sans intérêt. Elle ne doit pas non plus représenter un trop grand nombre d'éléments, au risque d'être illisible car trop d'informations nuit à l'information.

- 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). Chaque carte ou croquis doit comporter la référence de TOLE(S) : Titre, Orientation, Légende, Échelle et Source si la carte est inspirée d'une autre référence.

- comporter des **indications de lieux**. Une carte dépourvue de toponymes n'est pas lisible et peut être considérée comme une carte muette, et il convient d'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.

- 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.

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.

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 offrant ainsi des exposés désincarnés. 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 quel que soit le sujet.

- Utiliser à bon escient les documents présents à la bibliothèque

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 le Delta du Mékong face au changement climatique sans s'appuyer sur des photographies

en montrant le fleuve, son utilisation ancienne et actuelle. 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. On peut regretter la sous-utilisation des cartes topographiques proposées aux candidats et candidates en bibliothèque. Elles peuvent pourtant être de magnifiques supports à une leçon quand elles ne sont pas associées. Rappelons que de tels documents, en particulier les images, constituent des supports pédagogiques qui sont au centre des pratiques actuelles 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 qui peuvent manquer d'objectivité). Il est impératif de lire attentivement la légende des documents (photographiques notamment, 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.

2.2 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.

- La préparation

Elle se décompose en plusieurs temps.

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. 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. Ils ont alors toutes les cartes en main pour élaborer une problématique pertinente et pour identifier les ouvrages et documents indispensables durant sa préparation.

Le choix des documents et la bibliographie

Le jury constate de manière régulière 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 et c'est dommageable. Leur utilisation conduit alors à des exposés constitués d'un assemblage d'éléments généraux, terne, 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 réel 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 davantage ciblés, plus en lien avec le sujet mais non nécessairement classés dans la section

des questions au programme de la bibliothèque. 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.

- 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.

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. 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. Il faut impérativement des exemples mondiaux variés et contextualisés. Les candidats doivent néanmoins veiller à ne pas verser dans l'inventaire. 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

- 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 à 8 minutes, souvent 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.

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.

Cependant, certains candidats ne maîtrisent pas suffisamment les programmes scolaires alors qu'ils sont dans la salle de préparation sous forme papier dans des classeurs et sous forme numérique dans les ordinateurs des candidats.

Il est recommandé aux candidats de maîtriser parfaitement la réforme du lycée et du Bac, le DNB et de bien distinguer en particulier le programme d'histoire-géographie de tronc commun des classes de première et terminale du programme de spécialité histoire, géographie, géopolitique et sciences politiques du cycle terminal, beaucoup plus exigeant.

A l'inverse, il est pertinent de placer la séance dans son contexte (programme, compétences...) mais également de montrer les élèves au travail à partir d'un ou deux documents tout en ayant un regard critique sur les dits documents (choix, enjeux...) ou alors proposer des pistes à approfondir.

- 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 éventuellement 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. 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. Ces attitudes sont aux antipodes de l'attitude d'un enseignant et sont répréhensibles en termes de notation. 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 inquiet et 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.). Les exposés sont souvent ponctués de tics de langages et de « euhhhh » sans oublier les répétitions systématiques.
- 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 : il est regrettable également de voir des candidats avec les mains constamment dans les poches, s'affaler sur le bureau. Il est recommandé de 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. On attend une certaine ouverture d'esprit d'un futur enseignant.

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.

.3. Le bilan de l'épreuve.

- L'utilisation des ressources

- Dans l'ensemble, les candidats et les candidates maîtrisent les outils et ressources mises à leur disposition. L'utilisation de la présentation de type « diaporama » est rentrée dans les pratiques, les candidates et les candidats enchaînent le plus souvent très clairement un document d'accroche, une problématique, le plan, puis le détail du plan et les documents associés. Tous les candidats n'ont pas le temps de scanner leur production graphique pour la projeter.

Le jury a vu passer différents profils de candidats dont les prestations ont donné lieu à des notes de 1 à 20.

Les sujets proposés portant sur les différentes questions du programme avaient fait l'objet d'un accord entre les membres du jury quant à leur faisabilité par les candidats dans le temps de préparation imparti, au regard de la bibliographie et des cartes disponibles à la bibliothèque.

Certains sujets comportaient un simple intitulé, d'autres comportaient une carte topographique jointe, ce qui invitait le candidat à l'utiliser durant son exposé, et qui était susceptible de fournir des éléments pour nourrir la réflexion et l'exposé lui-même.

Les candidats avaient tout à fait la possibilité d'emprunter une autre carte proposée dans le fonds de la bibliothèque et de l'utiliser dans leur démonstration. Les ressources documents numériques mis à disposition des candidats sont très inégalement sélectionnés : le quart seulement des documents est régulièrement utilisé. Faute de temps ou de réflexion sur le sujet, beaucoup de documents pertinents au regard des sujets ne sont presque jamais exploités, ce qui a pour conséquence une tendance à la monotonie. D'autre part, les documents choisis sont très inégalement exploités : si certains candidats prennent le temps

d'une véritable analyse ou de développer des exemples à partir de quelques documents bien choisis (parfois un seul suffit), d'autres multiplient les apparitions de documents superficiellement mentionnés dans l'exposé scientifique comme dans la partie pédagogique. Il est impératif que les documents présentés pendant l'exposé soient maîtrisés et réellement exploités, et non pas seulement illustratifs. Lors de l'entretien, les candidats sont bien souvent mis en défaut dans leur capacité à analyser des documents qu'ils n'ont pas pris le temps d'étudier au préalable.

Les images satellites et les cartes sont certainement les documents les moins exploités : les cartes topographiques en particulier ne sont presque jamais sorties, et quand c'était le cas, leur utilisation a été le plus souvent superficielle. Lorsque des cartes topographiques sont proposées avec le sujet aux candidats, elles ne sont pas le plus souvent exploitées, et lors de l'entretien les candidats sont fréquemment dépourvus lorsqu'il s'agit de repérer les éléments principaux du relief, les cours d'eau, voir même les frontières entre deux États.

- La maîtrise du cadre formel de l'épreuve

- En ce qui concerne la posture des candidats, on peut noter que la plupart des candidats ont intégré des réflexes professionnels : voix claire, démarrage appuyé sur une accroche pertinente et format de l'épreuve sont le plus souvent maîtrisés.

Les exposés ont dans l'ensemble respecté à la fois le temps imparti (30 mn) et les deux parties de l'épreuve. Les exposés trop courts ou dépourvus de proposition didactique ont été sanctionnés, tout comme ceux qui ne proposaient pas de production graphique. Cependant, le déséquilibre entre la partie scientifique et la partie pédagogique est encore trop fréquent. Les transitions d'une partie de l'épreuve à une autre ou entre les parties du plan scientifique manquent souvent de finesse : elles sont pourtant des moments cruciaux de démonstration à soigner tout particulièrement.

- L'analyse scientifique et l'exploitation adaptée à un niveau du programme de collège ou de lycée

Le jury a été sensible à plusieurs aspects dans l'évaluation globale de chaque exposé : la capacité du candidat à traiter le sujet donné en l'analysant et en proposant un plan réflexif ; la capacité du candidat à s'exprimer de manière continue, en utilisant le vocabulaire et le registre de langue adaptés, mais aussi en rendant l'exposé vivant et dynamique. L'usage d'illustrations (photographies et cartes) contenues dans la base mise à disposition des candidats ou issues d'ouvrages empruntés à la bibliothèque était bienvenu, dès lors qu'il permettait de nourrir la réflexion et donnait lieu le cas échéant à une analyse en rapport avec le sujet. Enfin, on attendait dans la seconde partie de l'épreuve la capacité du candidat à préciser des éléments de vocabulaire ou de contenu abordé durant son exposé. Les questions pouvaient porter aussi sur des éléments du sujet n'ayant pas été abordés par le candidat. Il a pu aussi être demandé au candidat de localiser des éléments de géographie générale sur un fond de carte afin de vérifier ses connaissances, sur chacune des questions au programme. Les questions portant sur la proposition didactique visaient à préciser les notions abordées avec des élèves du niveau concerné, envisager les difficultés qui pourraient être rencontrées. Le jury pouvait revenir sur la proposition graphique du candidat afin qu'il en fasse une lecture critique et envisage des améliorations possibles tant sur le fond que sur la forme.

Le plus souvent, les candidats savent faire le lien entre leur sujet et un niveau de programme pour assurer une transposition didactique et pédagogique. Les programmes semblent le plus souvent connus et assez correctement maîtrisés. Les problématiques proposées aux élèves sont souvent alambiquées et/ou pas assez précises. Le diable se cache souvent dans les détails : faute de temps ou d'expérience, les candidats ont tendance à surévaluer les capacités des élèves et à proposer des activités inutilement compliquées ou des activités de groupe sans en spécifier l'intérêt. Les exercices proposés aux élèves ne reposent pas le plus souvent sur un objectif clair et sur un questionnement précis. Proposer comme synthèse d'une leçon ou d'un exercice une production graphique réalisée à la hâte et qui ne respecte

pas les règles élémentaires de la sémiologie graphique est pour le moins maladroit. Il est impératif de favoriser la clarté du propos, la rigueur (toutes les notions employées doivent être maîtrisées) et l'esprit de synthèse.

Le bon exposé est celui qui dès l'introduction montre l'intérêt et le sens du sujet, en en faisant une analyse, en donnant des définitions et des références éventuelles à des auteurs ; puis qui témoigne de la capacité du candidat à rendre le sujet non seulement intéressant mais à le traiter de manière structurée et réflexive, en variant les échelles et régions d'étude, en adoptant le ton, la fluidité et la posture attendus (ceux d'un enseignant face à une classe), en mobilisant un vocabulaire géographique maîtrisé, en illustrant à bon escient leur propos par des documents iconographiques ; et en maîtrisant le temps de l'épreuve. D'excellents candidats se sont illustrés non seulement par leur capacité à construire un raisonnement maîtrisé et personnel sur le sujet, mais aussi par la qualité et la variété de leurs connaissances, leur capacité à les mobiliser au service de leur démonstration ou de la réponse à une question qui leur était posée. Le fait que le jury pose des questions pointues témoigne du bon niveau de connaissances du candidat et non d'une volonté de le piéger ou de le déstabiliser. Le jury a apprécié les exemples originaux, la capacité des candidats à contextualiser, nuancer, mobiliser des faits d'actualité en lien avec le sujet

En revanche, des exposés qui font l'économie d'une réflexion sur les termes et les enjeux du sujet passent souvent à côté : le propos reste général et généralisant, ne proposant pas ou peu d'exemples ou d'étude spatialisée ; on entend par spatialisation le fait de différencier et localiser des phénomènes afin d'aboutir à des réponses nuancées, au-delà des clichés, pouvant aboutir à une typologie d'espaces (sur les espaces ruraux français par exemple) ; bannir les formules relevant de la langue de bois comme « on a pu voir que sur certains espaces se produisent certains phénomènes qui ont d'importantes conséquences ». Des candidats se sont contentés de recopier des intitulés de parties issus de manuels sans que ceux-ci ne collent vraiment au contenu proposé par le candidat : le jury n'est pas dupe ; des candidats ont proposé des exposés plats, linéaires, non problématisés, se réduisant à une énumération de faits non liés les uns aux autres (« il y a », « on a ») ou avec une problématique se contentant de reprendre les termes du sujet ; si l'exposé est doublé d'un rythme monotone ou trop lent, d'une absence d'illustrations, des répétitions systématiques, des tics de langage et des « euhhhhhh », l'exposé devient lassant et inaudible même pour un jury. Quelques candidats se sont effondrés dès les premières questions, réalisant qu'ils étaient passés à côté du sujet et n'ont pas joué le jeu des questions dans la seconde partie. Par ailleurs, les questions ont révélé des impasses ou d'importantes lacunes dans la préparation du programme, une méconnaissance de l'actualité récente en lien avec des questions au programme (la guerre au Haut-Karabakh, les revendications maritimes de la Turquie en Méditerranée et mer Égée, la guerre au Donbass et l'annexion de la Crimée par la Russie, l'accord frontalier entre la France et le Surinam...).

- L'entretien

L'entretien sert souvent de « moment de vérité », de trop nombreux candidats ont tendance à se murer dans le silence ou à se répéter, là où d'autres au contraire sont capables de corriger lors de la première partie de l'entretien des erreurs commises pendant l'exposé ou de préciser leur pensée.

Le jury a apprécié la capacité des candidats à rebondir sur les questions qui leur étaient posées : ne pas répondre par trois mots mais être capable d'anticiper sur les questions induites par la première, à proposer une définition, à distinguer deux termes de sens proche, à mobiliser des connaissances qui auraient été bienvenues durant l'exposé. De même le jury apprécie, lorsque le candidat ne connaît pas la réponse, qu'il le reconnaisse et soit capable d'émettre malgré tout des hypothèses.

Le jury a été en revanche très surpris que, par rapport aux questions au programme, de trop nombreux candidats se révèlent incapables de localiser – ou avec un certain degré de précision - des éléments élémentaires, tant à l'échelle de la France (massifs montagneux, fleuves, principales îles, départements d'outre-mer), de l'Europe (ancien Rideau de fer,

frontières de l'espace Schengen, zones de contestation frontalières terrestres ou maritimes), de l'Asie du Sud Est (principales zones touristiques, métropoles ou zones montagneuses) ; de nommer et placer sur un fond de carte à l'échelle mondiale quelques métropoles frontalières ou quelques zones de conflits frontaliers... Le manque de maîtrise des indices statistiques courants est un autre élément récurrent et gênant lors des exposés : des indices aussi fondamentaux que le PIB, l'IDH, la natalité infantile, l'indice synthétique de fécondité, ne sont pas toujours maîtrisés.

- Les productions graphiques

Bien que réaliser une production graphique soit obligatoire lors de l'épreuve de MSP de géographie et que les rapports de jury successifs en rappellent les règles et l'intérêt, les candidats semblent le plus souvent pris au dépourvu et rendent des croquis et schémas indignes à ce niveau. Le respect des règles fondamentales de cet exercice est loin d'être acquis. Les règles de base de la sémiologie graphique qui s'imposent aux élèves de première et de terminale générale doivent être maîtrisées par de futurs enseignants d'histoire ET de géographie.

Les productions graphiques proposées ont été très variées sur le plan des espaces et échelles représentés. Certaines trop simplistes sur la représentation, et dépourvues de toponymes, se sont révélées peu pertinentes ; d'autres n'ont pas intégré certaines règles de réalisation : alignement des légendes, utilisation des trois types de figurés, utilisation du matériel de réalisation approprié, soin général, absence d'échelle et d'orientation. Présentées le plus souvent à la fin de l'exposé scientifique, il est manifeste que le plus souvent ces productions graphiques ont été réalisées hâtivement pour répondre aux critères de l'épreuve, sans réflexion approfondie. Il est regrettable que ces mêmes productions graphiques soient proposées comme synthèses d'une séquence pédagogique ou d'un exercice.

Enfin, certains candidats ont reconnu ne pas avoir utilisé la carte fournie avec le sujet faute de savoir correctement lire ce type de document pourtant indissociable de la pratique de la géographie. Sachant qu'il ne s'agissait aucunement de réaliser un commentaire de carte, mais bien de disposer d'un outil et support à même de fournir des exemples pour l'exposé.

- Deux exemples de leçons

Les jurys ont eu la chance d'entendre plusieurs excellents exposés.

Le premier ayant reçu une note très honorable et le second ayant reçu la note maximale, comme le montre le résumé de deux très bonnes mises en situation professionnelle qui figure ci-dessous.

- *Le détroit de Malacca*

Il faut noter qu'il ne s'agit pas ici du meilleur plan ou de la meilleure problématique, mais simplement d'un plan intéressant qui a permis au candidat de démontrer de réelles compétences d'analyse et d'alimenter un entretien stimulant.

Le candidat commence par une accroche sur les « nouvelles routes de la soie » et l'importance pour la Chine du point de passage stratégique pour ses importations aussi bien que ses exportations que constitue le détroit de Malacca.

Le détroit est ensuite bien « cadré » : sa localisation, ses dimensions, le découpage politique, le point de passage le plus étroit (3km), les débouchés du détroit sont mentionnés. Sont par la suite évoqués les grands enjeux du sujet : les contrastes économiques entre les territoires situés de part et d'autre du détroit, la question du contrôle des flux maritimes par les États, les enjeux de la coopération et de la compétition entre États, et les territorialités qui s'établissent autour d'un détroit qui est aussi une mer intérieure dans un espace densément peuplé et dynamique.

La problématique posée par le candidat est la suivante :

« Quels sont les enjeux stratégiques du détroit de Malacca et les formes d'appropriations de cet espace ? »

Le plan proposé :

- I. L'organisation centre/périphérie du détroit de Malacca
 - A. Un point de passage stratégique maritime mondial
 - B. Une grande diversité de flux transocéaniques
 - C. Des flux transversaux de plus en plus variés et de plus en plus intenses

- II. Un détroit entre coopérations et concurrences nationales
 - A. Les stratégies d'appropriation portuaire du détroit de l'Indonésie et de la Malaisie
 - B. La question de la délimitation des eaux territoriales
 - C. Un espace de coopération : le triangle de croissance Sijori

- III. L'inégale intégration d'un espace centré autour de Singapour
 - A. Des inégalités socio-économiques qui demeurent fortes
 - B. La persistance de la piraterie et des trafics illicites
 - C. Des défis environnementaux importants

Des cartes tirées de la base de documents ont été exploitées, en particulier une carte des routes maritimes dans le monde, une carte des ports du détroit (y compris des ports permettant des liaisons transversales), une carte du triangle de coopération Sijori et une photo des terminaux portuaires de Singapour.

Bien que le plan ne soit pas parfait, la bonne intégration lors de l'exposé scientifique des informations collectées et des documents ainsi que la diversité des thèmes abordés ont rendu celui-ci stimulant. Le questionnement sur la relation entre l'importance stratégique mondiale du détroit, les stratégies nationales d'appropriation et les modes locaux d'habiter et de gestion compensent le fait que les échelles d'espace ne soient pas directement mentionnées dans le plan.

En conclusion, le candidat revient sur la place stratégique du détroit dans le monde et la coexistence de cet enjeu avec la mise en place d'un territoire organisé autour de la mer intérieure que constitue le détroit.

L'exposé est maîtrisé dans le temps : le candidat dispose de 8 minutes pour sa partie didactique et pédagogique, inscrite sans surprise dans la question 2 du thème 1 de géographie de terminale générale : « Mers et Océans : entre appropriation, protection et liberté de circulation ».

- Les espaces ruraux, des territoires de l'innovation

Cette candidate a su analyser le sens du sujet et en identifier clairement l'intérêt et les différentes dimensions, établir des définitions et le reformuler de manière problématisée. Elle a su citer des auteurs tout au long de la présentation et mobiliser à bon escient des documents proposés dans le fonds, pas uniquement comme illustrations mais à l'appui de la démonstration, comme exemples remarquablement intégrés. Le temps imparti pour l'épreuve a été entièrement utilisé, le propos était fluide, avec un vocabulaire riche et précis. Le contenu comportait à la fois des aspects historiques, mais aussi les dimensions scientifique, biologique, économique, sociale et culturelle associées au sujet, illustrées par des exemples précis et variés (en France métropolitaine comme outre-mer), aussi bien relevant de l'histoire de l'aménagement que d'événements et faits contemporains. La candidate a proposé en dernière partie une typologie pertinente ayant fait au préalable l'objet d'une justification. Des chiffres précis ont été donnés, une production graphique originale a été proposée au sein de la seconde partie de l'exposé, dans le cadre d'une proposition

s'inscrivant dans le programme de Première générale, mettant en avant les notions à mobiliser.

Le plan proposé est le suivant :

Une introduction avec une définition espaces ruraux, du territoire selon Béatrice Collignon, en 1996 avec des espaces parcourus, associés à des pratiques et une définition de l'innovation contraire de tradition.

Problématique posée, en quoi les espaces ruraux sont-ils des supports de l'innovation ?

I/ Des potentiels d'innovation (L. Rieutord)

A/ des espaces en marge de l'innovation

Les zones blanches avec ex: village Gers

B/ des politiques de rééquilibrage

DATAR 1963/ remembrement/ mécanisation/ productivisme

C/ nouvelles appropriation de l'espace

Ex: Bure

Ex: manifestations contre pollutions

II/ l'innovation en milieu rural, support des territorialités

A/ nouvelles ruralités

Ex village de St Witz et ses programmes immobiliers

B/ intégration tradition dans l'innovation

Ex: Marie Galante: Rhum/ distilleries dans le temps long/ réinvestissement du passé colonial = nouvelle image du rural

Ex: "plouc pride" cf Valérie Jousseaume

C/ innovations qui accompagnent des changements globaux

Le bio/ la consommation locale/ direct producteur

III/ des espaces ruraux à plusieurs vitesses (typo)

A/ certains demeurent en difficulté

Ex: photo du Canigou = déprise agricole

B/ d'autres se revitalisent

Les innovations sociales/ culturelles/ télétravail = retournement démographique

C/ d'autres sont à la pointe de l'innovation

Ex: Cosmetic valley

La partie pédagogique :

Première générale - thème 2 : diversification des espaces de la production

Problématique, comment les espaces ruraux, des territoires de l'innovation s'intègrent-ils aux échelles européenne et mondiale ?

1) Étude de cas Cosmetic valley

2) Valoriser des savoir-faire

3) Intégrer à différentes échelles

L'échange avec le jury a non seulement confirmé la justesse et la variété des connaissances de la candidate, mais aussi sa capacité à émettre des hypothèses et à fournir des réponses construites, y compris sur des aspects très pointus, voire inattendus. La candidate a su non seulement répondre à toutes les questions, mais aussi anticiper certaines autres au fil de son propos ; elle a surpris et touché le jury par son humilité.

2. Epreuve 2. Analyse d'une situation professionnelle.

Retours généraux sur l'épreuve d'ASP

Le jury d'ASP a pu de nouveau constater lors de la session 2021 que l'épreuve avait bien trouvé sa place dans les préparations car les règles formelles de l'épreuve sont restées majoritairement respectées. Le nombre de candidats ne démontrant pas leur connaissance des règles de cette épreuve est devenu résiduel. L'ASP disparaissant à l'issue de la session 2021, le jury souhaite centrer son propos sur les éléments de fond et de forme qui aideront les candidats et préparateurs à se projeter dans les futures épreuves. Le rapport ne reviendra pas sur la présentation de l'épreuve qu'il est possible de retrouver dans les éditions antérieures (notamment 2019 et 2020).

Le premier élément sur lequel le jury souhaite revenir est la compréhension de la démarche critique attendue vis-à-vis des documents, de toutes natures. 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. La formulation des limites ou des incohérences internes à un corpus ne peuvent que s'inscrire dans cet effort de compréhension seul à même de construire les bases d'un dialogue de pensées constructif. L'analyse critique n'est pas non plus une simple description des éléments contenus dans les documents d'un dossier. Une démarche uniquement descriptive, portée sur la paraphrase, est toujours sanctionnée par le jury.

L'analyse d'un dossier composé de plusieurs documents nécessite de procéder au croisement des apports de ceux-ci. Un dossier est un système qu'il convient de décrypter : les documents ne sont pas associés par hasard, jusque dans leurs natures et sources. Une dérive croissante a été repérée au cours des dernières sessions : de plus en plus de candidats exposent le processus de leur réflexion et non le produit de leur réflexion. Dans le cadre du temps de l'exposé il est attendu du candidat qu'il livre le résultat de sa réflexion sous une forme structurée et non linéaire. Le temps de questions du jury permet, en complément, de mettre en situation le candidat de raisonner en direct. Les deux temps d'une épreuve orale permettent ainsi d'évaluer des qualités différentes et complémentaires.

Une attention particulière doit être apportée à l'analyse des sources des documents. Il s'agit d'un élément fondamental de contextualisation qui est trop souvent minimisé par les candidats. Lorsqu'il s'agit d'une source journalistique, le candidat doit être en mesure de situer le média concerné dans le paysage politique français. La difficulté à considérer la source de ce type de documents révèle plus largement un manque de culture politique, problème identifié par le jury depuis de nombreuses sessions. Ce manque de culture politique est pourtant préjudiciable pour de futurs enseignants qui devront être autonomes dans la conception et la mise en œuvre de leurs enseignements.

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 épistémologiques étaient, 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. 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 du corpus qui lui est proposé.

Le candidat ne doit pas perdre de vue que le sens de toute épreuve du CAPES est là : que le candidat démontre son autonomie intellectuelle et donc son aptitude à mettre en œuvre les attentes de l'institution de la façon la plus réfléchie et raisonnée.

Les difficultés d'appropriation et de contextualisation des corpus proposés se manifestent souvent dans la difficulté à formuler une problématique claire. Le jury a constaté que les candidats ne s'étaient pas totalement appropriés les conseils formulés depuis 2 ans concernant la construction et la formulation de la problématique. Trop souvent, les candidats ont continué à proposer des problématiques artificielles qui n'étaient d'une succession de mots-clés empruntés à chaque document du corpus. La formulation d'une problématique est révélatrice de l'aptitude à synthétiser à la fois la compréhension du sujet posé et des finalités générales de l'exercice proposé. Un même enjeu de formulation existe à propos du plan : trop de candidats proposent des plans mécaniques, non adaptés spécifiquement aux sujets posés. L'enseignement passe par la capacité à formuler des idées hiérarchisées et organisées. Le plan n'est donc pas qu'un outil formel pour réaliser un exercice sans autres finalités ; lorsque le jury évalue la construction et la formulation d'un plan, il évalue, par le fait, l'aptitude du candidat à formuler des idées de façon claire et concise. Ainsi, tant la problématique que le plan doivent être considérés par le candidat avec la plus grande attention, qui plus est à l'oral où ils sont exposés sur les diapositives du diaporama.

QUATRIEME PARTIE –ORIENTATIONS POUR LA SESSION 2022 DU CAPES/CAFEP D’HISTOIRE-GEOGRAPHIE

1. Un programme spécifique de 6 questions articulées aux programmes scolaires du secondaire.

Le CAPES d’histoire-géographie conserve un programme spécifique dans le cadre de la réforme de 2022, structuré par des questions en lien avec les programmes du secondaire. En effet, le maintien d’un programme spécifique, bivalent, composé de trois questions en histoire et de trois questions en géographie doit permettre de proposer des sujets d’écrits et d’oraux bien articulés aux dimensions académiques des deux disciplines, ainsi qu’aux enjeux didactiques et pédagogiques des programmes d’histoire-géographie du secondaire.

Ce programme spécifique fait l’objet d’une publication annuelle systématique. Les questions sont annoncées de manière anticipée (deux ans avant leur présence effective au concours), dans leurs intitulés et leurs lettres d’accompagnement, qui figurent sur le site devenir enseignant et en annexe. Il s’agit de faciliter la préparation des questions sur deux ans (M1 et M2), en garantissant la plus grande qualité de préparations pour les étudiants.

La session 2022 est celle de la réforme, au cours de laquelle se présenteront au CAPES les étudiants de M2 ou titulaires d’un titre correspondant. C’est pour cette raison principalement, que le programme spécifique du concours 2021 a été maintenu dans son intégralité pour la session 2022. Les étudiants inscrits en M1 en 2021-2022 pourront, quant à eux, préparer sur deux ans les questions du programme 2023. Cette configuration doit faciliter le travail d’approfondissement du champ scientifique de la discipline ainsi que la réflexion épistémologique et sur la transmission des savoirs en classe, dans le cadre de l’enseignement de l’histoire-géographie.

Ce dispositif permet une rotation équilibrée des questions, qui resteront - à partir du programme 2023 - de manière préférentielle 3 ans ; elles seront renouvelées dans une proportion raisonnable (par tiers tous les ans), en ayant à cœur de maintenir une cohérence entre les différents concours.

Ainsi, les évolutions du programme 2022- 2023 sont significatives et illustrent cette triple volonté : respect de la parité entre histoire et géographie, articulation du scientifique et des objets d’enseignement, équilibre et visibilité dans la rotation des questions inscrites au programme du concours :

En histoire, le programme du CAPES 2023 reconduit deux questions « Religions et pouvoir dans le monde romain de 218 av. J.-C. à 250 ap. J.-C » et « Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d’œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales » et introduit une question d’histoire médiévale et moderne, « la construction de l’Etat monarchique en France de 1380 à 1715 », ce qui permet une représentation de toutes les périodes. Cette nouvelle question n’est d’ailleurs pas sans lien avec celle d’histoire médiévale au programme de l’agrégation d’histoire.

En géographie, la question thématique « frontières » est maintenue et deux nouvelles questions « France Population, peuplement et territoires » et « Amérique latine » sont introduites, dans une cohérence affirmée avec l’agrégation de géographie.

2.Des épreuves renouvelées⁸

2.1 Les épreuves d'admissibilité

Les épreuves d'admissibilité comportent deux épreuves bien distinctes permettant une évaluation dans les deux disciplines, de l'ensemble des compétences d'un futur professeur d'histoire-géographie, amené à enseigner l'EMC.

Le choix de l'histoire et de la géographie pour chaque épreuve écrite se fait par tirage au sort.

Au-delà de leurs spécificités, les deux écrits sont d'une durée équivalente de 6 heures et affectés du même coefficient 2. Ces deux écrits fixent une note éliminatoire inférieure ou égale à 5.

Ces écrits évaluent la bivalence, avec une épreuve d'histoire et une épreuve de géographie. Ils permettent l'évaluation d'un ensemble de connaissances et de compétences essentielles d'un futur professeur. Sans les hiérarchiser, ces écrits évaluent la maîtrise de connaissances dans la discipline et la réflexion sur leur transmission, mais également la langue française. La composition ainsi que l'épreuve disciplinaire appliquée permettent d'apprécier la qualité rédactionnelle, les compétences grammaticales, orthographiques et lexicales des candidats. La maîtrise du langage graphique, compétence essentielle de l'histoire-géographie est également un attendu, que les candidats mobilisent sous différentes formes dans les épreuves d'admissibilité (croquis ou schémas, à toutes les échelles).

Ainsi les épreuves d'admissibilité évaluent pleinement des capacités et des méthodes qui sont celles que les futurs professeurs d'histoire-géographie devront mettre en œuvre dans leur enseignement disciplinaire ou de spécialité, ainsi qu'en EMC et auxquelles ils devront former leurs élèves : développer des connaissances en histoire-géographie et construire des capacités et des méthodes spécifiques.

La présence d'un seuil de note éliminatoire à 5 inscrit l'ensemble de ces exigences comme les ambitions majeures des épreuves écrites.

2.1.1 Epreuve écrite disciplinaire.

L'épreuve est d'une durée de six heures. Coefficient 2. Note éliminatoire égale ou inférieure à 5.

Cette épreuve vise à évaluer des compétences académiques. Celles-ci correspondent à la maîtrise de savoirs scientifiques, des dimensions historiographiques et épistémologiques, la capacité à élaborer des problématiques, à mobiliser des notions et exemples précis mais également à tenir un raisonnement historique ou géographique et à développer une argumentation. La composition de géographie implique la mobilisation de production(s) graphique(s), croquis ou schémas à différentes échelles, utilisant ou non le fond de carte qui accompagne généralement (mais de façon non obligatoire) le sujet de composition de géographie.

La composition correspond à un discours problématisé qui a pour fin de répondre à un questionnement en développant une argumentation fondée sur des exemples précis. La maîtrise de cet exercice fait partie des capacités attendues d'un professeur, qui sera amené

⁸ Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

à problématiser ses séquences d'enseignement. La composition doit ainsi être comprise comme synonyme de dissertation, pour laquelle la qualité rédactionnelle est un attendu.

Le passage à une durée de 6 heures pour l'épreuve doit permettre aux candidats de déployer l'étendue de leurs compétences académiques, de raisonnement et de maîtrise de la langue.

Les candidats et les préparateurs peuvent se référer aux deux sujets zéros figurant en annexe du rapport du jury et publiés sur le site devenir enseignant.

2.1.2 Epreuve écrite disciplinaire appliquée.

L'épreuve est d'une durée de six heures. Coefficient 2. Note éliminatoire égale ou inférieure à 5.

L'épreuve place le candidat en situation de produire une analyse critique de documents puis à construire une séquence pédagogique à partir d'un sujet proposé par le jury. Un dossier documentaire portant sur un thème des programmes d'histoire ou de géographie dans les classes du second degré, en lien avec le programme du concours est remis au candidat. Ce dossier comprend : le rappel du programme officiel correspondant au thème à traiter, des documents de nature scientifique (documents sources et/ou d'historiens ou géographes), des ressources pédagogiques (comme par exemple des extraits de manuels scolaires).

Le candidat est invité :

- à une analyse et à une contextualisation scientifique et critique des documents de nature scientifique ;
- à la formulation des objectifs et de la problématique de la séquence au regard des programmes d'enseignement du second degré à et à la définition des contenus à transmettre en cohérence avec les programmes et le choix des ressources ;
- à établir le projet de mise en œuvre (nombre d'heures consacrées, compétences visées, documents utilisés, activités proposées aux élèves, place de la parole professorale).

L'épreuve permet d'évaluer :

- la maîtrise des savoirs scientifiques permettant l'analyse critique des sources ;
- la maîtrise des compétences didactiques, notamment la capacité à formuler un projet de séquence pédagogique et des objectifs d'enseignement de manière claire, à opérer une sélection de documents adaptés en vue d'étayer un enseignement à un niveau de classe identifié et à justifier les choix sous-jacents de cette sélection.

Il n'est pas attendu dans cette épreuve un projet d'évaluation des acquisitions des élèves par le candidat.

Ainsi décrits, les attendus de l'épreuve disciplinaire appliquée situent bien les ambitions professionnelles de cet écrit de concours, qui combine exigences scientifiques et didactiques, approche critique des documents, mais qui doit amener le candidat à envisager les connaissances et les documents dans la perspective de son futur enseignement. Cette dimension professionnelle, définissant une épreuve centrée sur la transmission, dans une navette qui lie les dimensions scientifique et didactique, s'inscrit en phase avec la pratique de stage ou de l'alternance en M2.

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 au programme du CAPES 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 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 présence des deux exercices distincts, composition/épreuve disciplinaire appliquée, qui allient la maîtrise scientifique pour l'une et la combinaison des dimensions scientifique et didactique pour l'autre. Le choix des sujets répond à cette recherche d'excellence académique et de capacité à se projeter dans la transmission dès l'épreuve disciplinaire appliquée. On attend, pour ces épreuves d'écrit, un bon niveau d'expression, un effort d'organisation de la copie, une présentation formelle aérée et soignée ainsi que le croquis ou le schéma s'il y a lieu.

2.2 Les épreuves d'admission

2.2.1. La leçon.

La première épreuve d'oral est une leçon en histoire ou en géographie, de coefficient 5, d'une durée de préparation de cinq heures. La durée totale de l'épreuve est d'une heure maximum.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Les sujets s'inscrivent au croisement des questions au programme du CAPES et des programmes du secondaire, du collège, du Lycée, séries générales et technologiques, tronc commun et Histoire-Géographie, Géopolitique, Sciences Politiques.

La préparation en 5 heures se déroule 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 pour la géographie par thématique et aires régionales. La bibliothèque met à disposition des candidats des ressources sous format numérique.

Un tirage au sort par le jury détermine pour le candidat la discipline, histoire ou géographie, sur laquelle porte la leçon.

La durée totale de l'épreuve est d'une heure maximum.

Le candidat présente un exposé de trente minutes qui comprend l'analyse des enjeux scientifiques et didactiques du sujet. Il présente au jury un projet de séance (acquis initiaux attendus des élèves, compétences visées, documents utilisés, activités proposées aux élèves, place de la parole professorale, projet d'évaluation) en argumentant et en justifiant ses choix. La présentation du candidat est suivie d'un entretien avec le jury d'une durée de trente minutes.

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Elle permet d'apprécier à la fois la maîtrise de compétences scientifiques disciplinaires et la

maîtrise de compétences didactiques et pédagogiques. La présentation de la séance intègre une réflexion en matière d'évaluation. Le candidat s'appuiera notamment sur un document qu'il a retenu lors de sa préparation ; il en justifie le choix, en propose une approche critique ainsi qu'une utilisation avec les élèves.

Ainsi précisée, l'épreuve revêt une dimension professionnelle, tout en se distinguant de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée ; la leçon s'apparente à une préparation de cours, il s'agit bien d'un projet didactique complet et non pas d'un artefact de sa réalisation en classe. Dans cette perspective, l'épreuve dessine une dimension professionnelle, sans renoncement à la maîtrise des contenus scientifiques puisque le candidat est conduit, comme un professeur préparant une leçon, à articuler des programmes, des documents scientifiques et des extraits de manuel pour en extraire les linéaments d'une future leçon. Le choix du document, sa justification, son approche critique et ses pistes d'utilisation en cours en font un point clé de la leçon, et celui-ci, joint à une réflexion sur l'évaluation, approfondissent la dimension professionnelle de l'oral.

2.2.2. Epreuve d'entretien.

L'épreuve est dotée d'un coefficient 3 et d'une durée de trente-cinq minutes, comportant deux parties. L'épreuve est notée sur 20 avec une note éliminatoire à 0. L'évaluation du candidat est globale.

Cette épreuve prend la forme d'un entretien avec le jury, **qui ne comporte pas de temps de préparation.**

La première partie de l'épreuve (15mn) est consacrée au projet et à la motivation professionnelle du candidat admissible. Elle s'adosse à un exposé initial d'une durée de 5mn, dans lequel le candidat présente « des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours » ; il est invité à valoriser « notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger ».

Cette première partie ne consiste donc pas en une présentation exhaustive du parcours du candidat – ce qui serait déraisonnable dans le temps imparti. Celui-ci est invité à présenter les éléments qui expliquent et motivent son aspiration à devenir professeur. Les éléments indiqués – travaux de recherche, enseignements suivis, stages, engagement associatif, périodes de formation à l'étranger – n'ont pas de caractère obligatoire : le candidat *peut* valoriser de tels éléments, notamment s'il a des expériences d'encadrement des jeunes ; il a néanmoins la liberté *d'en présenter d'autres* venant les compléter, à condition qu'ils éclairent son parcours et précisent sa motivation. Il est invité à puiser dans son parcours et ses expériences des arguments sur lesquels son aspiration personnelle à devenir professeur se fonde. L'entretien avec le jury porte sur les éléments présentés, et permet au candidat de préciser ou de compléter son exposé initial. La fiche individuelle de renseignement – dont les membres du jury ont connaissance – peut alimenter les questions du jury, qui restent centrées sur l'exposé initial.

La seconde partie de l'épreuve (20mn) est consacrée à « **deux mises en situation professionnelles** » : l'une d'enseignement (liée à la discipline enseignée ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire (situation extérieure à la classe).

Elle permet d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, ainsi que les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Ces « mises en situation » font appel à l'expérience (directe ou indirecte), ou à la capacité du candidat à se projeter dans une situation professionnelle qu'on estime délicate et suffisamment complexe pour l'inviter à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin d'aboutir à des pistes de solution permettant de gérer concrètement le problème posé.

La première mise en situation est liée à la discipline enseignée ou au contexte de la classe.

Comme l'épreuve ne comporte pas de temps de préparation, le jury commence par présenter l'entretien par une phrase précisant le contexte. *Vous êtes professeur d'histoire-géographie dans tel établissement, collège ou lycée.....* » puis précise la situation.

Pour chaque situation, l'entretien dure 10 minutes et est structuré autour de deux questions structurantes posées par le jury, invitant à identifier les valeurs et principes en jeu dans la situation proposée, à l'analyser et à envisager des pistes de solutions.

Ces situations, proposées par le jury, formulées d'une manière simple et épurée pour tenir compte des conditions de l'épreuve, s'inspirent le plus possible de situations réelles et leur thème est en lien direct avec :

- les droits et obligations des fonctionnaires, dont la neutralité ;
- les exigences du service public de l'éducation, notamment la nécessité de « faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité et de favoriser la coopération entre les élèves »⁹ ;
- les valeurs de la République : la liberté¹⁰, l'égalité¹¹, la fraternité¹², l'indivisibilité¹³, la laïcité¹⁴, la démocratie¹⁵, la justice sociale¹⁶, le respect de toutes les croyances¹⁷.

Cette épreuve qui consiste en un entretien, commune à tous les concours externes et 3èmes concours (sauf agrégations), s'inscrit dans la cohérence d'ensemble d'une politique qui réaffirme la transmission des valeurs et des principes de la République au cœur des missions de l'École. Chaque professeur participe, au quotidien, en sa qualité de professeur d'histoire-géographie mais également comme membre de la communauté éducative, à la transmission de ces principes et de ces valeurs.

Le jury attend que chaque candidat se soit approprié ces valeurs et les notions fondamentales qui sont au cœur des questions particulièrement vives aujourd'hui que traverse l'École, qu'il soit capable de les identifier et de les mobiliser dans des situations

⁹ Article L-111-1 du code de l'éducation.

¹⁰ Article 2 de la constitution de 1958 et déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789.

¹¹ Article 2 de la constitution de 1958 et déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789.

¹² Article 2 de la constitution de 1958 et préambule de la constitution de 1848.

¹³ Article 1 de la constitution de 1958 et déclaration du 25 septembre 1792.

¹⁴ Article 1 de la constitution de 1958

¹⁵ Article 1 de la constitution de 1958

¹⁶ Article 1 de la constitution de 1958 et préambule de la constitution de 1946.

¹⁷ Article 1 de la constitution de 1958

d'enseignement ou de la vie scolaire, pour orienter ses pratiques et ses réponses éducatives futures, dans le cadre de son exercice professionnel.

Des ressources en nombre important ont été publiées et sont largement accessibles, accessibles sur **les pages Eduscol du ministère de l'Éducation nationale**. Il s'agit plus particulièrement en cette rentrée 2021 du coffret **le guide républicain**, composé de **L'Idée républicaine**, recueil de textes fondamentaux en la matière, ainsi que de la somme pédagogique **La République à l'École** pour chaque discipline de l'école au lycée, complétés par la 4^e édition du **vademecum La Laïcité à l'École**, ensemble de fiches pratiques permettant de savoir comment appréhender et réagir face à des situations d'atteinte à la laïcité.

Cet ensemble de documents de référence permettra aux candidats de s'approprier et de réfléchir aux manières de porter, de transmettre, de défendre et de faire vivre, à l'échelle du groupe classe et de l'établissement, les valeurs qui fondent notre pacte républicain.

L'évolution des épreuves du CAPES d'histoire-géographie réaffirme ainsi que 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 constituent des attendus majeurs du CAPES d'histoire-géographie. La dimension professionnelle 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.

3. Le jury du CAPES d'histoire-géographie

Le jury de la session 2022 du concours demeure fondamentalement un jury composé de professeurs d'histoire-géographie du secondaire, certifiés et agrégés, de professeurs de classes préparatoires, d'universitaires et d'inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux.

Pour chacune des épreuves d'oral, placée sous la responsabilité d'un vice-président ou vice-présidente, oral 1 de géographie ou oral 1 d'histoire, oral 2 épreuve d'entretien, les candidats seront entendus par des commissions de trois membres, afin de favoriser la prise en compte de la pluralité des regards liée aux sphères d'exercice.

Le jury comprendra pour les besoins de l'oral 2 d'admission, des représentants des équipes valeurs de la République dans les académies, ainsi que des personnels administratifs choisis en raison de leur expérience en gestion des ressources humaines et désignés pour la seule épreuve d'entretien.

En conclusion

Les étudiants qui se destinent au métier de professeur d'histoire-géographie – et nous ne pouvons que les encourager dans cette voie – préparent de façon préférentielle le concours depuis janvier 2019 dans les INSPE¹⁸ (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) au sein des Masters MEEF. Ces formations articulent acquisition des savoirs scientifiques, formation au métier d'enseignant et une expérience de terrain avec des stages en milieu scolaire. La préparation du CAPES doit permettre de structurer une compréhension

¹⁸ Créés par la loi pour l'école de la confiance adoptée le 30 janvier 2019

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 ou de l'alternance. Ces différentes phases favorisent l'appréhension de ce que signifie la transmission des savoirs, des compétences et des valeurs de la République à la base du métier d'enseignant. Le haut niveau d'exigence du concours et ses inflexions majeures en 2022 en font une donnée très importante dans la formation assurée durant les deux années des masters préparés dans les INSPE.

Plus que jamais, le jury recommande aux candidats et aux préparateurs une approche globale du concours, la dimension professionnelle est présente à l'écrit ainsi qu'à l'oral, liant plus fortement qu'auparavant les champs scientifiques, historiographique, épistémologique, didactique et pédagogique. 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. L'épreuve d'entretien implique pour le candidat d'associer très tôt au cours des deux années de préparation, une réflexion sur sa motivation professionnelle, en objectivant certaines étapes de son parcours, ainsi qu'à réfléchir aux situations professionnelles auxquelles il peut être confronté et aux réponses que le fonctionnaire du service public et le professeur peut apporter.

Si l'on s'est préparé pendant deux ans, 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.

La réussite au concours permet d'accéder à la qualité de fonctionnaire stagiaire et de poursuivre la formation selon les modalités 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 de l'INSPE.

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). L'histoire et la géographie constituent par ailleurs une très bonne formation intellectuelle pour aborder d'autres professions du système éducatif. Leurs qualités répondent aux exigences des postes à responsabilité.

ANNEXE 1 : Liste des sujets 2021 de l'épreuve d'ASP

Sujets donnés en géographie

- G 101 : Enseigner « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries » en classe de quatrième
- G 104 : Enseigner « un monde de migrants » en classe de quatrième
- G 105 : Enseigner « La métropolisation : un processus mondial différencié » en classe de première
- G 116 : Enseigner « Les territoires ultramarins : une problématique spécifique » en classe de troisième
- G 124 : Enseigner « La France : les systèmes productifs entre valorisation locale et intégration européenne et mondiale » en classe de première
- G 134 : Enseigner « La Chine : des recompositions spatiales multiples » en classe de première
- G 135 : Enseigner « Les dynamiques d'un grand ensemble géographique africain (au choix : Afrique de l'Ouest, Afrique orientale, Afrique australe) » en classe de quatrième
-
- G 201 : Enseigner « La répartition de la population mondiale et ses dynamiques » en classe de sixième
- G 204 : Enseigner « Les espaces productifs et leurs évolutions » en classe de troisième
- G 212 : Enseigner « Aménager pour répondre aux inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles » en classe de troisième
- G 222 : Enseigner « La France : dynamiques démographiques, inégalités socio-économiques » en classe de seconde
- G 302 : Enseigner « Des politiques européennes entre compétitivité et cohésion des territoires » en classe de terminale
- G 305 : Enseigner « La France : dynamiques démographiques, inégalités socio-économiques » en classe de seconde
- G 321 : Enseigner « Habiter une métropole » en classe de sixième
- G 324 : Enseigner « Les sociétés face aux risques » en classe de seconde
- G 331 : Enseigner « Les mobilités humaines transnationales » en classe de quatrième
- G 402 : Enseigner « La France : une puissance maritime ? » en classe de terminale
- G 404 : Enseigner « Les métropoles et leurs habitants » en classe de sixième
- G 405 : Enseigner « L'Afrique australe : un espace en profonde mutation » en classe de seconde
- G 411 : Enseigner « Habiter un espace à fortes contraintes naturelles » en classe de sixième
- G 414 : Enseigner « La croissance démographique et ses effets » en classe de cinquième
- G 431 : Enseigner « L'alimentation : comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus » en classe de cinquième
- G 434 : Enseigner « Les migrations internationales » en classe de seconde
- G 445 : Enseigner « Lyon, les mutations d'une métropole » en classe de première
- G 504 : Enseigner « Sociétés et environnements : des équilibres fragiles » en classe de seconde
- G 505 : Enseigner « La ville de demain » en classe de sixième
- G 512 : Enseigner « La France : une puissance maritime ? » en classe de terminale
- G 522 : Enseigner « La France : la métropolisation et ses effets » en classe de première
- G 602 : Enseigner « New York, un centre de la mondialisation » en classe de terminale

G 604 : Enseigner « La ville de demain » en classe de sixième
 G 611 : Enseigner « Le tourisme et ses espaces » en classe de quatrième
 G 622 : Enseigner « Disneyland Paris : un marqueur de l'intégration de la France dans la mondialisation » en classe de terminale
 G 704 : Enseigner « Prévenir et s'adapter aux risques (industriels, technologiques et sanitaires ou liés au changement climatique) » en classe de cinquième
 G 705 : Enseigner « les villes à l'échelle mondiale : le poids croissant des métropoles et des mégalo-poles » en classe de première
 G 712 : Enseigner « L'alimentation : comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus ? » en classe de cinquième
 G 714 : Enseigner « La métropolisation, un processus mondial différencié » en classe de première
 G 715 : Enseigner « Mers et océans un monde maritimisé » en classe de quatrième
 G 721 : Enseigner « Sociétés et environnements : des équilibres fragiles » en classe de seconde
 G 724 : Enseigner « Des mobilités généralisées » en classe de seconde
 G 732 : Enseigner « La ville de demain » en classe de sixième
 G 734 : Enseigner « Prévenir et s'adapter aux risques (industriels, technologiques et sanitaires ou liés au changement climatique) » en classe de cinquième
 G 801 : Enseigner « Développement et inégalités » en classe de seconde
 G 802 : Enseigner « Habiter une métropole » en classe de sixième
 G 803 : Enseigner « L'urbanisation du monde » en classe de quatrième
 G 804 : Enseigner « Société et environnement : des équilibres fragiles » en classe de seconde
 G 807 : Enseigner « La métropolisation : un processus mondial différencié » en classe de première

Sujets donnés en histoire

H 101 : Enseigner « L'affirmation des totalitarismes et la guerre » en classe de terminale
 H 122 : Enseigner « La construction européenne entre élargissement, approfondissement et remises en question » en classe de terminale
 H 201 : Enseigner « L'affirmation de l'État dans le royaume de France » en classe de seconde
 H 212 : Enseigner « Françaises et Français dans une République repensée » en classe de troisième
 H 222 : Enseigner « Du monde bipolaire au monde multipolaire » en classe de terminale
 H 234 : Enseigner « Un embrasement mondial et ses grandes étapes » en classe de première
 H 235 : Enseigner « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) » en classe de troisième
 H 312 : Enseigner « Du monde bipolaire au monde multipolaire » en classe de terminale
 H 322 : Enseigner « Tensions, crispations et mutations de la société d'ordres » en classe de seconde
 H 334 : Enseigner « L'affirmation de l'État monarchique dans le Royaume des Capétiens et des Valois » en classe de cinquième
 H 335 : Enseigner « Des chrétiens dans l'Empire » en classe de sixième
 H 336 : Enseigner « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale » en classe de troisième
 H 337 : Enseigner « L'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes » en classe de cinquième

H 412 : Enseigner « Un tournant social, politique et culturel, la France de 1974 à 1988 » en classe de terminale

H 422 : Enseigner « La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (1848-1871) » en classe de première

H 431 : Enseigner « Les débuts de l'humanité » en classe de sixième

H 441 : Enseigner « Conquêtes et sociétés coloniales » en classe de quatrième

H 442 : Enseigner « L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du "nouveau monde" » en classe de seconde

H 443 : Enseigner « Humanisme, réformes et conflits religieux » en classe de cinquième

H 444 : Enseigner « Les Lumières et le développement des sciences » en classe de seconde

H 445 : Enseigner « L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du "Nouveau Monde" » en classe de seconde

H 501 : Enseigner « Métropole et colonies » en classe de première

H 512 : Enseigner « Sortir de la guerre : la tentative de construction d'un ordre des nations démocratiques » en classe de première

H 521 : Enseigner « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traites négrières » en classe de quatrième

H 531 : Enseigner « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux, traites négrières et esclavages au XVIIIème siècle » en classe de quatrième

H 546 : Enseigner « Une difficile conquête : voter de 1815 à 1870 » en classe de quatrième

H 547 : Enseigner « L'Autriche-Hongrie de 1914 au Traité de Saint-Germain » en classe de première

H 601 : Enseigner « La Ve République, de la République gaullienne à l'alternance et à la cohabitation » en classe de troisième

H 612 : Enseigner « La Troisième République : un régime, un empire colonial » en classe de première

H 642 : Enseigner « Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique » en classe de cinquième

H 644 : Enseigner « 10 août 1792 : la chute de la monarchie et le basculement vers une république révolutionnaire » en classe de Première

H 645 : Enseigner « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale » en classe de troisième

H 646 : Enseigner « Premiers États, premières écritures » en classe de sixième

H 702 : Enseigner « La Seconde Guerre mondiale » en classe de terminale

H 744 : Enseigner « La naissance du monothéisme juif » en classe de sixième

H 746 : Enseigner « La mise en œuvre du projet républicain » en classe de première

H 801 : Enseigner « La Ve République, de la République gaullienne à l'alternance et la cohabitation » en classe de troisième

H 803 : Enseigner « Rome du mythe à l'histoire » en classe de sixième

H 804 : Enseigner « L'Europe des Lumières » en classe de quatrième

H 807 : Enseigner « La Première Guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des empires européens » en classe de première

H 809 : Enseigner « La difficile entrée dans l'âge démocratique : la Deuxième République et le Second Empire » en classe de première

H 810 : Enseigner « Société, culture et politique dans la France du XIXe siècle » en classe de quatrième

H 811 : Enseigner « La Méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines » en classe de seconde

H 815 : Enseigner « La Révolution française et l'Empire : une nouvelle conception de la nation » en classe de première

H 816 : Enseigner « L'instruction des filles sous la Troisième République avant 1914 » en classe de première

H 817 : Enseigner « Enjeux et conflits dans le monde après 1989 » en classe de troisième

ANNEXE 2 : Programme et lettres de cadrage pour la session 2022

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Capes_externe/13/7/p2022_capes_ext_histoire_geo_1407137.pdf

ANNEXE 3 : Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

ANNEXE 4 : article 8 de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

- **Article 8**

L'épreuve d'entretien avec le jury mentionnée à l'article 7 porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation. L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury. La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Durée de l'épreuve : trente-cinq minutes. Coefficient 3. Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI du présent arrêté, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture. Pour les sections de langues vivantes étrangères ou régionales, l'entretien se déroule en français. Pour la section langue des signes française, le choix de la langue (LSF ou français) dans laquelle se déroule l'épreuve et l'adaptation éventuelle de la durée de celle-ci s'effectue dans les conditions prévues à l'annexe I pour la section considérée.

ANNEXES 5 : Sujets 0 d'admissibilité

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>