



Secrétariat Général

Direction générale des ressources
humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CONCOURS EXTERNE DU CAPES ET CAFEP-CAPES

Section HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

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

Avant-propos

Nombres de candidats et de postes : mise en perspectives

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

On doit cependant relever une lente et régulière érosion des inscrits qui tombent de 7 855 en 2007, à 7 341 en 2008 (- 6,5 %), 6 335 en 2009 (-13,7 %), 5 829 en 2010 (- 8%). Au total, le recul des inscrits est de - 3 369 personnes entre 2007 et 2011, soit un recul de - 43 %. La baisse est particulièrement sensible en cette année universitaire 2010/2011 (- 23 %) du fait des inquiétudes et des ruptures introduites par la mastérisation.

Cependant, avec 4 695 inscrits annoncés au concours 2012 (+ 209, + 4,6 %) dont les épreuves écrites se déroulent en novembre 2011, le concours semble avoir enrayer sa descente et stabiliser ses effectifs. En tout état de cause, malgré cette érosion, le jury a estimé – contrairement à d'autres disciplines en cette année 2011 - que le niveau général des candidats demeurerait suffisamment élevé en histoire et en géographie pour pourvoir tous les postes au CAPES. Dans nos disciplines, le vivier demeure donc globalement de bonne qualité, ce dont on ne peut que se réjouir.

En 2011, 657 postes étaient à pourvoir contre 792 en 2010 (- 135, - 17 %), dont 550 postes au CAPES (contre 610 en 2010) et 107 au CAFEP-CAPES. Au CAPES, le nombre de postes au concours connaît une baisse significative depuis plusieurs années en passant de 1 040 en 2005 à 730 en 2006 et 2007 avant de se stabiliser à 604 en 2008 et 609 en 2009. Concernant le CAFEP-CAPES, le nombre de contrats passe de 115 en 2006 à 140 en 2007, 142 en 2008 pour tomber à 75 en 2009 avant de remonter très sensiblement en 2010.

Pour le concours 2012, le nombre de postes augmente à nouveau légèrement pour atteindre les 690 postes (Capes : 580, soit + 30, soit + 5 %; Capes Cafep : 110, + 3 %).

Du Jury : un bel engagement collectif

Sous la responsabilité du Président ⁽¹⁾, les épreuves écrites et orales ont mobilisé le travail d'environ 120 examinateurs, dont six composaient le directoire des concours ⁽²⁾.

Dans un contexte très difficile cette année du fait de l'entrée en vigueur des effets de la mastérisation d'un côté et de la rénovation des épreuves du CAPES d'histoire et de géographie de l'autre, le jury a su faire preuve en effet à la fois d'un bel d'esprit de responsabilité et d'un engagement individuel et collectif sans faille. Nous tenons publiquement dans ce rapport à lui rendre hommage et à exprimer toute notre reconnaissance et notre gratitude pour la qualité du travail accompli au service de l'Etat, de la République et du rayonnement de nos disciplines.

Nous tenons aussi à saluer cette année le départ de Frédéric Dumont, qui a œuvré avec compétence, bonne humeur et discrétion pendant des années à la réussite de ce concours exigeant d'abord comme membre puis comme vice-président géographe.

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

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

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

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

Les rapports du Jury à consulter :

Le jury invite les candidats de la session 2011 et leurs formateurs à prendre attentivement connaissance de ce présent rapport qui précise à nouveau ses attentes, opère le bilan et donne des recommandations. Il leur conseille aussi de prendre connaissance des *Rapports* des sessions précédentes, singulièrement de ceux des sessions 2006 à 2010, riches en informations pratiques, en repères majeurs pour les épreuves d'écrit et d'oral et en bilans. Le long rapport 2010 traite en particulier plus spécifiquement des attentes liées à la réorganisation des épreuves introduites par la rénovation du concours intervenue cette année.

[\(<http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm>\)](http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm)

<http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-de-jurys.html>

ou *Historiens et Géographes* n° 396 novembre 2006 p. 111, n° 400 d'octobre-novembre 2007 p. 229 et n° 404 d'octobre-novembre 2008 p. 205, N° 412/2010.

Châlons-en-Champagne a accueilli pour la douzième année consécutive l'oral de cette session 2011 du CAPES et du CAFEP-CAPES. Plus d'une centaine d'examineurs – dont plus d'une trentaine assumait le rôle important de président(e) de commission – y ont interrogé les candidats durant trois semaines et demi. Les services de l'académie de Reims, les établissements châlonnais où se déroulaient les épreuves ou qui hébergeaient des membres du jury ou des candidats, la municipalité de Châlons, tous se sont mobilisés pour nous assurer le meilleur accueil et faire en sorte que les candidats et les membres du jury puissent se consacrer pleinement à leurs épreuves. Qu'ils en soient eux aussi remerciés, et singulièrement le proviseur du lycée Étienne-OEhmichen qui a bien voulu, avec ses collaborateurs, nous accueillir. Près d'une centaine d'appariteurs ont enfin assuré l'accueil et l'encadrement des candidats admissibles durant les épreuves orales. Leur rigueur et leur courtoisie ont constitué, comme les années précédentes, des éléments importants de réussite.

La rénovation des épreuves du CAPES : une véritable bivalence géographie/ histoire

Une des principales innovations introduites par la rénovation des épreuves du concours réside dans la totale bivalence existant dorénavant entre l'histoire et la géographie. Sur un total des coefficients de 12 pour les épreuves d'admission finale, les deux épreuves écrites d'admissibilité ont un coefficient de 6 (2 X 3) et les deux épreuves orales d'admission ont un coefficient de 6 (2 X 3).

A l'écrit, les deux dissertations en histoire et en géographie pèsent du même coefficient. A l'oral, qui est composé de deux épreuves d'égale valeur elles aussi, le tirage au sort réalisé par le candidat la veille de son premier jour de passage détermine dans quelle valence – histoire ou géographie – le candidat va passer ses épreuves. S'il tombe par exemple sur la leçon de géographie (50 % de possibilité), il passera son autre épreuve en histoire et vice-versa.

Il est donc impératif que les candidats se préparent l'année du concours à égalité d'effort et d'investissement dans les deux disciplines. Plus globalement, la réussite à ce concours de l'enseignement qualitativement exigeant se prépare plusieurs années à l'avance. Dans son cursus d'étudiant, il faut donc s'inscrire dans une logique de formation réellement bivalente afin de ne pas découvrir l'année du concours une des deux matières.

Cette rénovation vise à mieux armer les futurs enseignants des collèges et lycées qui - tout au long de leur carrière devant les élèves - vont devoir enseigner à parité l'histoire et la géographie.

Un concours de l'enseignement transformé : voir au delà de la simple réussite au concours

Au delà de l'introduction de la bivalence, la mastérisation transforme profondément la philosophie du concours et donc l'organisation même des années de formation. Dans nos nombreuses *Lettres aux*

préparateurs et aux candidats de ces deux à trois dernières années, nous avons alerté sur ce point, mais il semble que cet aspect a parfois été mal compris ou sous-estimé de nombreux universitaires. Les candidats et préparateurs doivent prendre en compte trois facteurs majeurs.

Premièrement, avec la mastérisation, le nombre d'années universitaires de formation initiale menant au concours augmente d'un an, ce qui est loin d'être négligeable. Qu'en faire ?

Deuxièmement, les textes nouveaux, le type d'épreuves et la place à réserver aux stages de terrain transforment profondément l'organisation, la philosophie et le fonctionnement du concours. Il s'agit bien pour les universitaires de mettre en place une formation professionnalisante efficace débouchant sur la réussite des étudiants. C'est à dire non pas une simple réussite au concours du CAPES qui n'est que la 1^{er} étape, mais l'intégration du candidat dans la fonction publique sur un poste de professeur certifié d'histoire et de géographie. Ce qui signifie la réussite aux épreuves écrites puis orales du CAPES et tout autant la réussite de l'année de stage de titularisation en établissement devant les élèves.

Tout ceci oblige, troisièmement, les Universités à repenser l'ensemble des cursus qu'elles proposent sur ces bases nouvelles (mode d'organisation, articulation, contenus, progressivité, place des ex-IUFM, poids et place des initiations aux stages de terrain...). D'autant qu'avec l'autonomie des Universités, la question de la professionnalisation va devenir dans les années qui viennent une question essentielle, en particulier en sciences sociales et humaines (maintien des postes et des horaires...).

Alors que la finalité des questions aux programmes et des modalités des épreuves écrites et orales vise d'abord et avant tout à vérifier et valider un cursus général de formation dans une optique professionnelle, on demeure frappé par l'émiettement des savoirs et des connaissances, l'éclatement des pratiques des candidats, la faiblesse des contenus épistémologiques, la grande difficulté à aborder des questions et des enjeux larges faisant débat dans la société et auxquels ils vont être confrontés comme enseignant en classe. Il semble nécessaire de rappeler que le CAPES externe, comme les deux agrégations externes, sont fondamentalement des concours de l'enseignement scolaire ouvrant l'accès à des postes en collèges et en lycées.

Le choix des questions aux programmes : à propos de la «question transversale» en histoire

De la même manière - du fait de la bivalence instituée par les textes, de la mastérisation et de la forte montée de l'*épreuve sur dossier* qui pèse maintenant 50 % de la note finale de l'oral - il est apparu qu'il fallait limiter le nombre de questions mises à l'étude durant l'année de concours en l'organisant autour de trois questions de géographie et de trois questions d'histoire. En géographie, le renouvellement des thématiques et des sujets d'étude se pose sans problème particulier comme l'illustre encore le choix des questions aux programmes 2011 et 2012.

En histoire, l'organisation des épreuves autour de trois questions heurte la structuration classique du champ disciplinaire en quatre périodes (antique, médiévale, moderne et contemporaine), sans parler des enjeux posés par chaque sous-période. Cette organisation est si pesante que jusqu'à cette année, jamais historiquement en France une question de concours au CAPES externe ou aux agrégations externes n'avait choisi comme sujet d'étude une question thématique couvrant une temporalité inter-périodique, et donc dépassant les lignes de césures habituelles. Cette situation a débouché parfois depuis deux ans sur de fortes tensions et un certain nombre d'incompréhensions. Dans ce cadre, plusieurs remarques.

Les questions aux programmes 2011 et 2012

	Géographie	Histoire
2011	2011 La France : la France en villes (nouvelle question) L'Europe Nourrir les hommes	Rome et l'Occident, de 197 av JC à 192 après JC Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV em au XVIII em siècle (nouvelle question) Le monde britannique de 1815 à 1931
2012	La France : la France en villes L'Europe Géographie des conflits (nouvelle question)	Rome et l'Occident, de 197 av JC à 192 après JC. Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV em au XVIII em siècle Le monde britannique de 1815 à 1931

Premièrement, le CAPES est un concours de l'enseignement secondaire qui sélectionne de futurs enseignants devant enseigner de la 6^{em} à la terminale, de l'antiquité à la période contemporaine. Il est donc normal et légitime que les questions posées aux concours soient des questions larges et synthétiques, qu'elles tiennent compte des besoins de l'Education nationale et des demandes normales exprimées par l'institution (cf. évolutions des programmes scolaires). Il est de la responsabilité des centres de préparation de répondre à cette demande.

Deuxièmement, si le découpage en quatre périodes détermine une très large partie de l'organisation et de la dynamique institutionnelle et intellectuelle de l'histoire dans l'université française, (postes, recrutements, productions et recherches, associations...), on doit tout de même estimer que les effets mécaniques induits par une telle structuration – aussi légitime soit elle dans d'autres cadres - pose un certain nombre de problèmes, en particulier pour des concours de l'Education nationale. On ne peut débattre de ces questions dans ce simple rapport, mais la situation mérite une véritable réflexion collective. En effet, jamais historiquement une question dite «transversale» n'a été jusqu'ici posée lors d'un concours de l'enseignement : ce fait ne constitue-t-il pas une véritable anomalie ?

En particulier, l'incompréhension parfois manifestée par certains – y compris publiquement - face à une très belle question comme «*Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV^{em} au XVIII^{em} siècle*» est inquiétante pour l'avenir. Dans la France de 2011 qui recrute des enseignants afin de former des jeunes durant trente à quarante cinq ans, c'est à dire jusqu'en 2050/2060, il n'est pas totalement anormal de faire preuve d'innovation. Surtout lorsque *l'histoire des Arts* entre officiellement depuis 2007/2008 dans tous les établissements, collèges et lycées.

Nos disciplines et nos enseignements sont confrontés à des défis majeurs comme en témoigne la disparition de l'enseignement obligatoire de l'histoire et de la géographie en terminale voie S en cette rentrée. Ne pas en comprendre la nature, l'importance et l'urgence - et donc les enjeux – nous condamnerait à court ou moyen terme. Il faut dans ce contexte que chacun prenne ses responsabilités. C'est ce que nous avons fait et que nous continuerons à faire comme Président de ce Jury.

Création d'un grand Portail national de ressources disciplinaires en histoire et géographie.

Dans le cadre du développement de la stratégie numérique du Ministère de l'Education nationale, la DGESCO – Direction générale de l'Enseignement scolaire – a décidé cette année de la création progressive de grands Portails nationaux de ressources numériques. La maîtrise d'ouvrage en est assurée par la Dgesco et le groupe Histoire-Géographie de l'Inspection générale et la maîtrise d'ouvrage en est assurée par le CNDP.

Dans ce contexte, l'histoire et la géographie s'est portée candidate aux cotés de deux autres disciplines pour ouvrir dès cette année un tel Portail. Celui-ci va progressivement monter en puissance dans l'année 2011/2012 qui vient. Les candidats et préparateurs sont donc invités à l'utiliser durant leur année de préparation. Il comprend quatre grands ensembles thématiques : enseigner, s'informer, se former et actualités. Naturellement, une place de choix est réservée aux concours. En voici l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>

Laurent CARROUE

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

SOMMAIRE DU RAPPORT :

1. Chiffres-clefs de la session 2011
2. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves écrites d'admissibilité
 - 2.1. La composition de géographie
 - 2.2. La composition d'histoire
3. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves orales d'admission
 - 3.1. L'épreuve sur dossier
 - 3.2. Les épreuves orales de géographie
 - 3.3. Les épreuves orales d'histoire

1. Chiffres-clefs de la session 2011

Pour mesurer l'évolution des concours depuis 2001, on pourra se reporter au début du *Rapport 2007*.

	CAPES 2009	CAPES 2010	CAPES 2011	CAFEP 2009	CAFEP 2010	CAFEP 2011
Postes au CAPES / Contrats au CAFEP-CAPES	616	610	550	75	182	107
Inscrits	5 401	4 985	3 810	852	806	665
Admis (rapport admis / postes ou contrats)	616 (100 %)	610 (100 %)	550 (100 %)	72 (96 %)	63 (35,6 %)	69 (64,5 %)
ÉCRITS D'ADMISSIBILITÉ						
Candidats non éliminés (présents aux deux épreuves, ne remettant pas copie blanche, etc.)	3 731	3 292	2 088	551	502	332
Candidats non éliminés / inscrits	69 %	66 %	54,8 %	64,67 %	62,3 %	47,59 %
Moyenne de la composition d'histoire	5,43	5,59	6,42	4,86	4,94	5,49
Moyenne de la composition de géographie	5,48	5,51	6,55	5,14	4,92	5,89
BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ						
Moyenne du dernier admissible (« barre d'admissibilité »)	6,5	6	6	6,5	6	6
Nombre d'admissibles	1 311 ³	1 321	1 174	163	155	158
Admissibles / candidats non éliminés	35,14 %	40,10 %	56,3 %	29,58 %	30,88 %	47,59 %
Moyenne des admissibles	9,14	8,75	8,74	9,29	8,51	8,27
ORAL D'ADMISSION						
Moyenne de l'exposé suivi d'un entretien (« leçon »)	8,05	8,62	9,21	7,94	7,87	8,45
Moyenne de l'épreuve sur dossier	8,03	8,78	9,42	7,52	7,96	9,10
BILAN DE L'ADMISSION						
Moyenne générale du dernier admis (« barre d'admission »)	8,42	8,58	9,13	8,42	8,58	9,13
Nombre d'admis	616	610	550	72	63	69
Moyenne générale des admis	10,75	10,96	11,26	10,86	10,80	10,97
Admis / candidats non éliminés	16,51 %	18,5 %	26,34 %	13 %	12,5 %	20,78 %
Admis / admissibles non éliminés	47,42 %	46,17 %	46,5 %	45 %	40,6 %	46 %

³ Plus les candidats dispensés d'épreuves d'admissibilité.

Le profil des admissibles aux deux concours :

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

Tableau. Répartition des admissibles et admis par principales professions en 2010

	CAPES admissibles	CAPES admis	CAFEP admissibles	CAFEP admis
Elèves 1 ^{er} année IUFM	980	478	83	39
Etudiants hors IUFM	149	61	45	17
Elèves ENS	40	7	0	0
Sans emploi ou autres	33	12	3	0
Assistant d'Education	115	40	3	1
Autres personnel Education	29	9	16	3

Tableau. Répartition des admissibles et admis par principales professions en 2011

	CAPES admissibles	CAPES admis	CAFEP admissibles	CAFEP admis
Elèves 1 ^{er} année IUFM	532	264	56	22
Etudiants hors IUFM	436	212	70	32
Elèves ENS	12	3	0	0
Sans emploi ou autres	69	24	10	3
Assistant d'Education	98	32	0	0
Autres personnel Education	37	15	22	12
totaux	1 184	550	158	69

Tableau. Titres universitaires des admissibles et admis en 2011

	CAPES admissibles	CAPES admis	CAFEP admissibles	CAFEP admis
Master	745	345	89	37
5em année post – secondaire	333	165	55	25
Autres	106	40	14	7

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

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

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

2.1 Composition de géographie

Sujet numérisé intégral à télécharger:

http://media.education.gouv.fr/file/capes_externes/17/2/capes_ext_hist_geo_2_161172.pdf

« Nourrir les très grandes villes dans le monde ».

Cette année, la moyenne des 2 088 présents à l'épreuve pour le CAPES est de 6,42/20 - avec un écart type de 3,4 témoignant du très large éventail des notes utilisées par le jury qui n'hésite pas à valoriser les bonnes ou très bonnes copies - et celle des admissibles à l'oral de 8,74/20. Pour le CAFEP-CAPES, pour les 332 présents, la moyenne est de 5,89/20 et l'écart –type de 3,3 et la moyenne des admissibles de 8,27/20.

La question « Nourrir les hommes » est pour la troisième année consécutive au programme du concours. Le sujet « *Nourrir les très grandes villes dans le monde* » s'inscrit donc dans le cadre de cette question et ne devait pas surprendre les candidats ; le sujet n'est ni un sujet de géographie urbaine, ni celui de la géographie des transports mais un des points essentiels du programme puisqu'aujourd'hui, plus de 50 % des hommes vivent dans des villes ! Cependant, de nombreux candidats ont été semble-t-il déstabilisés par celui-ci. Les documents étaient tirés des manuels et ouvrages des spécialistes de la question en l'occurrence J.-P. CHARVET et J.-L. CHALEARD; la carte des très grandes villes du monde de l'incontournable annuel Images Economique de Monde (A. Colin). Les candidats ayant travaillé sérieusement la question devaient avoir suffisamment d'arguments pour appréhender le sujet. La démarche qui permettait d'éviter certains écueils était la suivante : définir les termes du sujet, analyser les documents, dégager une problématique, puis établir un plan aboutissant à une typologie et faire une conclusion-bilan avec une ouverture.

L'analyse des documents

Les documents fournis le sont à titre indicatifs pour aider le candidat à la réflexion. Ainsi, le document 3 n'était pas limitatif puisque n'y figuraient que les 50 grandes villes mondiales – attention par ville, il fallait comprendre agglomération. Quel seuil alors statistique retenir ? Cinq millions ou moins ? D'après les travaux de Th. Brinkhoff repris par M-A Gervais Lambony «sont considérées comme très grandes villes celles qui sont peuplées de 2 millions et plus». Or bon nombre de candidats se sont contentés seulement des villes données dans le document 3, ce qui exclut un grand nombre de villes d'Afrique du Nord (Casablanca, Alger ...) ou d'Afrique subsaharienne (Abidjan, Dakar, Ibadan, Johannesburg...). L'intérêt de ce document était de faire ressortir les déséquilibres spatiaux et l'importance de la localisation littorale de la majorité des très grandes villes dans le monde. En effet, parmi les quinze premières agglomérations mondiales de plus de dix millions d'habitants, dix sont situées sur la côte (Tokyo, New York, Bombay, Shanghai, Los Angeles, Calcutta, Djakarta, Buenos Aires, Osaka, Lagos), trois en sont proches (Sao Paulo, Seoul, Tianjin) et seulement deux sont à l'intérieur des terres (Mexico, Pékin). Ce sont des espaces densément peuplés où se posent les problèmes de l'alimentation de ces populations mais où éclatent aussi des conflits d'intérêt pour l'usage des terres. Or, un certain nombre de candidats n'ont pas analysé à fond ce document, n'y ont trouvé aucun intérêt et l'ont seulement survolé.

Les documents 2 et 3 mettaient en lumière les relations entre les grandes villes et leur environnement immédiat (relations villes-campagnes), régional puis plus lointain comme le montre ce passage du texte doc 1) : « L'importance des grandes agglomérations pluri-millionnaires entraîne des besoins qui nécessitent la mobilisation de nombreuses régions. La spécialisation de ces espaces conduit à faire venir les produits de contrées variées. La diversification de la demande alimentaire, ajoutée aux progrès des transports dans le cadre d'une mondialisation des échanges, permet d'importer de toutes les parties du monde des produits d'une grande diversité (produits anciens comme le café, plus récents comme les mangues, qui arrivent dans les grandes villes des pays du Nord ». Ce passage mettaient en lumière les différentes facettes de la question et le fait que l'alimentation des très grandes villes dans le monde n'échappe pas à la mondialisation. La multiplication des restaurations « ethniques », les kilomètres parcourus par les denrées alimentaires pour arriver dans les assiettes - les food miles ou kilomètres alimentaires – en sont une autre preuve. L'exemple du marché de Rungis (document 2), considéré comme le «ventre de Paris et de la France» est bien approprié pour montrer les problèmes de l'alimentation d'une très grande métropole et le rapport de celle-ci à son espace ; au cœur d'un réseau de communication dense, ce document aurait pu être

exploité de manière approfondie et pour ceux qui ont quelques connaissances de le rapprocher de ceux de Londres, New York, Seoul, Tokyo ou Sao Paulo.

L'analyse du sujet

Traiter «Nourrir les très grandes villes dans le monde » nécessitait le rappel de certains faits géographiques : la croissance urbaine, un fait majeur à l'échelle planétaire, ancienne dans les pays du Nord et stagnante actuellement; depuis les années 1950, exponentielle dans les pays du Sud notamment en Asie où se localisent un grand nombre de très grandes agglomérations.

Ces populations agglomérées dans des cités multimillionnaires font naître une demande alimentaire forte. Comment satisfaire celle-ci ? Le modèle de von Thünen peut-il s'appliquer ici ? Il convenait pour y répondre de se poser la question de la relation ville-campagne, et de celle des agricultures péri-urbaines.

La sécurité alimentaire (food security) se pose surtout pour les très grandes villes du Sud où « l'urbanisation démographique » s'accompagne de la pauvreté de la population; « la misère s'est transférée de la campagne où elle était diffuse à la ville où elle s'est concentrée» (P. George)

Le « vivrier marchand » (cf. JL Chaléard) peut constituer une solution pour certaines villes africaines. La maritimisation des échanges, facteur essentiel de la mondialisation, joue un rôle important dans l'approvisionnement de ces très grandes métropoles d'autant plus qu'un grand nombre sont littorales.

Les restaurants « ethniques », reflet du cosmopolitisme de ces métropoles sont une traduction de la modification des habitudes alimentaires. Se pose par la même occasion le problème de la « mal bouffe ».

Ce décorticage du sujet permet de poser la problématique : dans quelle mesure, les très grandes villes, par la demande alimentaire très forte qu'elles suscitent sont révélatrices de la recherche des hommes à satisfaire leurs besoins alimentaires fondamentaux par tous les moyens ? Dans quelle mesure cette recherche de la satisfaction des besoins a des impacts sociaux spatiaux tant à l'échelle locale que planétaire ?

Ces questions devaient conduire à essayer d'apporter une réponse organisée en trois parties :

I. Les très grandes villes, miroirs d'une demande alimentaire de plus en plus forte et des mutations des régimes alimentaires en cours.

II. La mobilisation des moyens aux différentes échelles pour satisfaire la demande alimentaire des populations nombreuses sur un espace restreint

III ? Cependant, des situations différenciées selon les aires géoéconomiques.

La conclusion devait mettre l'accent sur le binôme poids démographique- sécurité alimentaire, la place de la mondialisation dans l'approvisionnement et le changement des régimes alimentaires. Le candidat pouvait ensuite ouvrir son propos sur la poursuite de la croissance urbaine et la poussée des très grandes villes en soulignant la pression qu'un tel peut induire sur la durabilité agricole, sur l'environnement.

La carte devait sélectionner quelques éléments et facteurs explicatifs devant montrer l'importance de cet outil incontournable en géographie qu'est la carte. Pour le graphisme, quelques règles simples sont à respecter : le choix des couleurs, l'usage de la règle pour les hachures. Quant au fond, il fallait refléter la typologie et quelques flux des produits alimentaires.

Pour le jury, Armand Djimet-Baboun

De la carte à l'épreuve écrite du CAPES

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

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

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

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

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

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

2.2. La composition d'histoire

« Les identités dans le monde britannique (1915-1931) »

Cette année, la moyenne des 2 088 présents à l'épreuve pour le CAPES est de 6,42/20 - avec un écart type de 3,5 témoignant du très large éventail des notes utilisées par le jury qui n'hésite pas à valoriser les bonnes ou très bonnes copies - et celle des admissibles à l'oral de 8,74 /20. Pour le CAFEP-CAPES, pour les 332 présents, la moyenne est de 5,49/20 et l'écart-type de 3,2 et la moyenne des admissibles de 8,27/20.

Cette année, dans la dissertation, il n'y avait pas de document, ce qui était volontaire, puisque le texte de cadrage précisait que l'un des deux sujets au moins comportait des documents, que le candidat utilisait dans sa composition. Ce choix insistait sur le caractère de dissertation, de démonstration, d'où la nécessité pour les candidats de connaître des exemples personnels sur lesquels s'appuyer.

Problèmes formels : Beaucoup trop de candidats maîtrisent mal la langue française. Nous avons relevé dans les copies beaucoup trop de fautes de syntaxe, qui rendent opaques la pensée et la démonstration des copies. Ces fautes sont d'une gravité variable, de l'absence de verbe dans certaines phrases à l'absence de ponctuation. L'orthographe d'autre part est très aléatoire. Les copies comportent beaucoup trop de fautes d'accord, des confusions entre infinitifs et participes passés, confusions entre le subjonctif du verbe avoir et l'indicatif du verbe être, des passés simples surprenants, et des copies écrites au futur, ce qui n'est pas souhaitable en histoire...Beaucoup de candidats oublient que les accents sont obligatoires dans la langue française. Tout ceci entrave la lisibilité de la copie, et surtout est inacceptable pour de futurs professeurs.

Il faut rappeler également quelques règles de présentation des compositions. Certaines copies se présentent comme une succession d'innombrables paragraphes (retour à la ligne à la fin de chaque phrase), ou au contraire comme un bloc massif (pas de retour à la ligne pour les transitions). Ces deux extrêmes traduisent l'absence d'organisation de la pensée et de cohérence de la démonstration. Nous rappelons qu'un paragraphe correspond à une sous-partie du plan et correspond à une idée étayée d'un exemple développé. Le plan, par ailleurs, ne doit pas être apparent dans la copie sous forme de titre.

Enfin, nous avons noté la pauvreté du vocabulaire. Les qualificatifs sont mal choisis, traduisent souvent une grande naïveté et une difficulté à penser le complexe. Le vocabulaire spécifique n'est pas maîtrisé (acculturation, transferts culturels, identité, *britishness*, etc.). On a relevé beaucoup d'anachronismes (utilisation par exemple de l'expression « choc des civilisations » pour le monde britannique sans aucune justification).

Problèmes de contenu : Beaucoup trop de copies comportent des exemples allusifs. Il y a peu d'exemples développés ou d'études de cas approfondies. Or, l'accumulation d'exemples n'est pas démonstrative. Il est préférable d'utiliser un seul exemple, mais bien maîtrisé et à des fins précises dans le déroulement de la démonstration. Les candidats ont beaucoup de difficulté à contextualiser leur réflexion et leurs arguments. Nous constatons un écrasement des lieux et des époques, qui donne le sentiment qu'il n'y a pas d'évolution chronologique, pas de différence, selon les lieux et les époques.

Défauts de problématisation : Le sujet nécessitait absolument une définition de la notion d'identité(s). Or, elle a rarement été déclinée et définie, ou alors, de façon partielle avec une vision souvent univoque de la *britishness*. On relève une difficulté à englober l'intégralité du sujet. La *britishness*, quand elle est étudiée,

l'est souvent uniquement du point de vue de la métropole. Les transferts culturels sont à sens unique et ne sont pas envisagés dans leur réciprocity. Les autres composantes « nationales » de l'empire ne sont pas étudiées (irlandais, écossais, gallois, australiens...).

Analyse du sujet :

Le sujet abordait la question des identités dans son sens le plus large. En effet, l'intitulé ne mentionnait pas **une** identité mais **des** identités, sans précision, ce qui sous-entendait qu'il fallait traiter **à la fois** les identités britanniques et non-britanniques présentes **dans** le monde britannique. Il s'agissait d'un intitulé d'histoire culturelle.

1. Comment définir « identités » ?

Le *Petit Robert* définit « **identité** » comme « le caractère de deux objets de pensée identiques. Proche de similitude, mais aussi de communauté. Caractère de ce qui est Un ». Qu'est-ce qui définit ou différencie une identité par rapport à une autre ? Le biais culturel semble le plus évident :

Le *Petit Robert* définit « **identité culturelle** » comme

- L'ensemble des **traits culturels propres à un groupe ethnique** (langue, religion, art...) qui lui confère une individualité.
- Le **sentiment d'appartenance** d'un individu à un groupe.
- La **conscience** qui pousse un individu à adopter des comportements spécifiques.

Pour faire simple, nous pouvons adopter la définition que donne R. Frank au sujet des identités européennes : **l'identité se caractérise par un « sentiment d'appartenance », une « conscience d'être », « à la fois le résultat d'un héritage qui s'ancre profondément dans le passé, dans le long terme pluriséculaire, une projection dans l'avenir grâce à la perception claire ou confuse d'une "communauté de destins" ».**

Or, l'intitulé du sujet nous invitait à prendre en compte le **pluriel** de la notion. De quelles « identités » était-il question dans le sujet ?

On pouvait d'abord penser aux identités incluses dans ce que les anglo-saxons appellent la « britishness » = « l'identité britannique », qu'elles soient anglaise, galloise, écossaise ou même irlandaise. *Britishness* est traduit en français par « britannicité », « britannité » ou même « britannitude ».

Néanmoins, il ne s'agissait pas de traiter de la seule « identité britannique » (*britishness*), mais des diverses identités qui peuvent s'exprimer/exister dans le monde britannique entre 1815 et 1931. Devaient être étudiées les autres identités reconnues, bafouées ou en formation dans l'Empire, des colonies aux dominions : identité indienne, identité maorie, identité australienne...

1. L'historiographie anglo-saxonne sur les identités

On attendait des candidats, et certains l'ont fait, qu'ils évoquent, en introduction et/ou au cours du développement, trois thèmes historiographiques qui ont trait au sujet:

- Le débat sur la *britishness* en rapport avec le multiculturalisme contemporain.
- Le débat sur la *britishness* en rapport avec l'Empire
- Le débat sur la question de l'« altérité », et en particulier sur l'orientalisme.

2. Le cadre géographique

Le monde britannique est une acception géographique large. C'est une notion récente, utilisée par l'école historique anglo-saxonne, qui désigne l'ensemble des territoires liés institutionnellement, culturellement, économiquement à la Grande Bretagne qui en est le noyau (centre/périphérie). Le « monde britannique » désigne donc le Royaume Uni + l'Empire + « l'Empire informel ».

Dans le traitement du sujet, il fallait donc prendre en compte :

- La **Grande-Bretagne**, dont les identités sont elles-mêmes multiples (anglaise, écossaise, galloise).
- **l'Irlande**, intégrée à la Grande Bretagne en un « Royaume Uni » en 1801, et dont une partie devient indépendante en 1921. **Intégrer l'Irlande au sujet était particulièrement nécessaire si l'on voulait tenir compte de la complexe dialectique entre les identités britannique et irlandaise** : les Irlandais participent à l'Empire, ils émigrent, sont soldats ou administrateurs de la colonisation et participent donc à la formation d'une « identité impériale », mais ils sont aussi les premiers colonisés de l'Angleterre et revendiquent tout au long de la période le droit à l'autodétermination qui s'appuie sur une identité nationale forte.
- l'Empire, composé d'abord de colonies, puis progressivement de dominions, États quasi souverains, mais reliés à la métropole par une allégeance à la Couronne. Le dominion constitue un *Neo-Britain* et choisit une voie propre. L'engagement des dominions dans la guerre des Boers ou dans la première Guerre Mondiale témoigne du maintien de liens forts avec la Grande Bretagne. Dans l'Empire, la diffusion d'une identité britannique, mais aussi le dialogue ou la confrontation qui s'engagent avec les identités autochtones, indigènes, devaient être analysés, de même que la longue plainte des identités niées ou bafouées

(Aborigènes d'Australie, Indiens au Canada...).

- Enfin, le cas des territoires de « l'Empire informel » était plus problématique. Tous les territoires de l'« Empire informel » ne devaient pas être considérés sur le même plan dans le sujet : l'influence d'une identité britannique ne s'y exerçait pas partout avec autant de force. S'il pouvait être légitime de s'intéresser à la diffusion de la *britishness* auprès des élites d'Amérique Latine, ou bien des élites américaines de la Nouvelle Angleterre qui copient les manières, les mœurs britanniques, il semblait plus difficile d'y inclure le Sud de la Chine ou la Perse. En revanche, on pouvait les intégrer dès lors qu'on s'interrogeait sur l'impact de « l'autre » sur les Britanniques. Cela rejoignait les études d'E. Saïd sur l'orientalisme.

3. le cadre chronologique

Le cadre chronologique était celui de la question au programme : 1815-1931. Au cours de cette période, le monde britannique se dilate : les mouvements migratoires s'amplifient depuis la Grande Bretagne vers les Nouveaux Mondes, mais aussi à l'intérieur du monde britannique, entre les différentes parties de l'Empire notamment, ce qui n'est pas sans effet sur la constitution des identités dans le monde britannique.

Cette longue période invite à se demander si l'on peut trouver des ruptures chronologiques.

Des jalons peuvent être soulignés.

- Les débats sur l'abolition de l'esclavage (*Abolition Act* effectif dans les colonies britanniques à compter du 1er août 1834) ont-ils contribué à une meilleure prise en compte des identités des « races » noires, indiennes... ?
- Dans le dernier quart du XIXe siècle, la Grande Bretagne, comme les autres puissances européennes, s'engage dans un mouvement de colonisation plus systématique. En 1876, Victoria est proclamée Impératrice des Indes. Elle incarne une « identité impériale ».
- La Grande Bretagne reconnaît progressivement à certains de ses territoires, les colonies de peuplement blanches, des statuts spécifiques, les dominions. Ainsi le Canada accède au statut de dominion en 1867, l'Australie en 1901, la Nouvelle Zélande en 1907 et l'Afrique du Sud en 1910.
- La première Guerre Mondiale surtout est une césure importante. Quel est son impact sur les peuples colonisés ? Comment y sont reçues les thèses wilsoniennes des nationalités et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes ? Le XXe siècle voit se développer dans l'ensemble du monde britannique, de l'Irlande à l'Inde, en passant par l'Egypte ou les Dominions, des nationalismes jaloux de leurs identités nationales.

Ces jalons devaient être pris en compte, cependant ils n'étaient pas suffisants pour constituer un plan chronologique. Le sujet se prêtait davantage à un plan thématique.

4. Questions possibles pour une problématique

- Comment cette identité « globale » s'articulait-elle avec les autres identités, locales ou nationales ? Intégrait-elle des éléments en provenance de celles-ci, ou au contraire les niait-elle ?
- Quel impact les Britanniques ont-ils eu sur les différentes parties du monde dans lesquelles ils étaient présents, et comment ont-ils, à leur tour, été façonnés par les peuples et les histoires de ces territoires ?
- Quel fut l'impact de la colonisation sur ces identités ? A-t-elle renforcé ce sentiment d'appartenance à une identité commune, *britishness*, au détriment des autres identités ou contraire y a-t-il eu des résistances identitaires ?
- Comment la constitution d'une identité commune, la *britishness*, a-t-elle contribué à l'unification du monde britannique et à quelles résistances s'est-elle heurtée dans les territoires dominés ?

Ce que n'était pas le sujet :

Le pluriel était imposé dans l'intitulé. Il ne s'agissait donc pas d'orienter le sujet exclusivement vers « l'identité britannique ». Celle-ci en faisait partie, mais une telle orientation était une fausse route par rapport à l'intention du sujet. Le sujet n'était donc pas que la *britishness*.

Le sujet n'était pas non plus « les Britanniques dans le monde ». Ce fut un écueil de la part de certains candidats, ce qui aboutissait à ce que les identités ne soient qu'une projection de la *britishness* sans prise en considération des autres identités de l'Empire.

Il ne fallait pas confondre le sujet avec un autre : « les peuples de l'Empire ». Tout traitement qui amenait à un simple passage en revue (non problématisé) des différents peuples / territoires était évidemment à côté du sujet.

Ce qu'était le sujet :

1) L'occasion pour le candidat de montrer sa maîtrise d'un minimum d'outils conceptuels propres à l'histoire culturelle et à la problématique de l'identité/des identités

- acculturation, dans une logique de rapport colonial, entre identité dominante et identité dominée. L'acculturation, c'est le processus par lequel un groupe humain assimile tout ou partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain et aussi l'adaptation d'un individu à une culture étrangère avec lequel il est en contact. La déculturation, c'est la dégradation, la perte d'identité culturelle d'un groupe ethnique. Être acculturé cela peut vouloir dire être civilisé. L'assimilation est l'action de rendre semblable par intégration.
- transfert(s) culturel(s), qui étudie(nt) les vecteurs, les modalités d'influence d'une identité sur une autre. Les transferts culturels ne fonctionnent jamais totalement dans un seul sens. On parle de plus en plus aujourd'hui de transferts croisés.
- métissage, dans une logique de rapports plus égalitaires, où l'on insiste davantage sur la réception et les stratégies d'appropriation et de détournement qui en découlent.

2) L'occasion pour le candidat de se demander quels étaient les éléments fondateurs des identités dans le monde britannique.

Le correcteur a été sensible au traitement du sujet de manière statique (définir une identité par ses caractéristiques), mais aussi de manière dynamique (il y a toujours eu de nombreuses interférences entre de multiples identités pour que se dégage, parfois, une identité nouvelle), de manière multiscalair (en distinguant les niveaux dont on parle : communauté, ethnie, nation, *britishness*, identité impériale et en dégageant ce qui va du centre vers la périphérie, et ce qui va de la périphérie vers le centre).

Ainsi, le candidat devait à un moment ou à un autre, dans sa copie, traiter des questions suivantes :

- (a) Qu'est-ce qui définit la *britishness* ou identité britannique (au singulier) ?
- (b) Y-a-t-il un modèle d'identité britannique exportable/exporté ? Dans quels domaines, par quels agents ? Comment se décline la *britishness* dans le monde britannique ?
- (c) Inversement, quelles sont les "autres" identités ? Quelles places leur est-elle réservée par la puissance coloniale : identités reconnues (regard de l'ethnologie du XIXe siècle), identités bafouées (Aborigènes d'Australie, Indiens du Canada,...), identités en formation dans l'Empire, des colonies aux dominions (identité indienne, identité australienne, identité canadienne...)
- (d) Du point de vue de la réception, que pouvait représenter la *britishness* pour les populations non-britanniques d'origine (*natives*) ? Comment était-elle reçue, acceptée, assimilée, métissée, déviée, rejetée ?
- (e) Quelles influences s'exercent en sens inverses, de la périphérie vers le centre ? Y-a-t-il constitution d'une identité impériale propre ? En retour, l'Empire efface-t-il les identités nationales au sein du Royaume-Uni ?

Proposition de plan :

I. « NOUS, LES BRITANNIQUES », DES IDENTITES MULTIPLES

A. Des valeurs communes

- *La langue*
- *Le « fardeau de l'homme blanc »* : La religion chrétienne ; l'éducation ; l'utilitarisme
- *L'émergence d'un modèle économique et politique* : le modèle de Westminster

B. Qui sont les Britanniques ? Des identités nationales dans le monde britannique

- *Des identités plurielles : Le particularisme gallois ; l'invention d'une tradition écossaise ; le paradoxe irlandais.*

- *Survivance de particularismes nationaux au sein de l'Empire*

C. Influence de l'Empire dans la métropole, l'identité impériale

- *« Une colonisation des esprits britanniques par l'idéologie impériale » ? (Mackenzie) ; La querelle de l'Orientalisme*

II. LE RENFORCEMENT DE LA BRITISHNESS

A. La diaspora britannique à l'origine de Neo-Britains

- *Essaimages britanniques : qui sont les agents de la britishness ?*
- *Les pratiques des « Neo-Britons »* (pratiques sociales, sportives, culturelles)

B. L'empreinte de l'identité britannique dans le monde britannique : quelles acculturations ?

- *L'anglicisation et la formation des élites :*
- *La conversion au christianisme*
- *Empreinte dans l'espace de l'influence britannique et influences croisées*

C. L'Empire de la race ?

- *Racisme et identités déniées, bafouées, voire éradiquées*
- *Protéger la « race blanche »*

III. LES LIMITES DE L'ACCULTURATION

A. Les résistances

- *Les résistances religieuses et les résistances à l'assimilation culturelle*

- *Les résistances sociales*
- B. Les mouvements nationalistes
 - *Des mouvements nationalistes qui se maintiennent, voire se renforcent (exemples irlandais, écossais)*
 - *L'impact de la première guerre mondiale et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes sur les résistances à la colonisation :*
- C. Émergence de nouvelles identités
 - *De nouvelles nations issues de la colonisation (Canada, Australie...)*
 - *Un loyalisme britannique ?*
 - *De nouvelles identités sociales : identité ouvrière, féminisme, etc.*

Conclusion :

Au cours du XIXe siècle, les Britanniques sont devenus un peuple « planétaire » diffusant dans le monde leurs idées, leurs valeurs, leur langue, leur religion... L'identité britannique, la *britishness*, s'est diffusée à travers le monde sans effacer les spécificités nationales (écossaise, galloise...), elle a été un facteur d'unité et de stabilité de l'Empire, un élément de définition du monde britannique, mais son caractère limité en raison des préjugés raciaux a aussi été un facteur de division en opposant les Britanniques aux « autres » peuples. Progressivement, les relations se complexifient, les apports ne sont plus seulement unilatéraux. L'émergence de nouvelles identités ou la réaffirmation d'identités anciennes aboutit à de nouvelles « nations », qui trouvent leur expression d'abord au sein du *Commonwealth*, puis dans les Indépendances.

Pour le jury, Marie-Françoise Berneron-Couvenhes et Jenny Rafflik

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

3.1 L'épreuve sur dossier

À l'épreuve sur dossier, le candidat tire au sort un sujet d'histoire ou de géographie accompagné de documents. Il dispose d'une préparation de deux heures pour construire un exposé de quinze minutes, suivi d'un entretien de trente minutes qui porte d'abord sur le sujet et son exposé, puis sur l'autre valence, et enfin sur l'éducation civique.

Cette année, les candidats ont été confrontés à une épreuve sur dossier renouvelée, renouvelée dans la forme mais pas dans l'esprit qui reste fondamentalement le même.

Du fait de la réduction des épreuves d'admission à deux oraux, l'épreuve sur dossier a pris une place encore plus importante, ce qui doit inciter les candidats à préparer cette épreuve très sérieusement. Les candidats, pour l'épreuve sur dossier, sont désormais interrogés sur une seule discipline, soit en histoire soit en géographie. De ce fait, les jurys sont composés soit d'historiens, soit de géographes.

L'épreuve est constituée de deux interrogations autour d'un thème commun :

- I. La question 1 (20 minutes d'exposé) porte sur une question d'épistémologie en histoire/ou en géographie et s'appuie sur 3 documents.
- II. La question 2 (10 minutes d'exposé) intitulée « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable » est rattachée à la thématique centrale du dossier et aborde les thématiques des programmes d'EC et d'ECJS, élément nouveau depuis cette année.

Les candidats enchaînent les deux exposés qui sont ensuite suivis d'un premier entretien portant sur la question 1 (20 minutes maximum) et d'un second portant sur la question 2 (10 minutes maximum).

Même si cette épreuve est désormais appelée « Etude de documents », l'esprit reste le même puisqu'elle reste une interrogation portant sur l'historiographie, l'épistémologie, les enjeux et les finalités des disciplines. Elle n'est donc pas une épreuve portant sur une des questions d'histoire ou de géographie du programme d'écrit.

Les exposés : bilan et attentes du Jury

L'ensemble du jury a pu constater que la grande majorité des candidats avait compris le sens général de

l'épreuve renouvelée. Globalement, le temps imparti a été respecté et les exposés construits à partir de plans structurés projetés au rétroprojecteur. Beaucoup de candidats ont su, de manière appropriée, par une habile transition, articuler les exposés 1 et 2 montrant ainsi l'unité du dossier. La plupart des candidats a bien vu la nature spécifique de la question 2 qui croise la thématique du dossier avec un thème des programmes d'EC/ECJS. De fait, les attentes du jury paraissent comprises par les candidats qui, le plus souvent, ont tenté de mettre en perspective les termes du sujet.

Exposé 1

Il est rappelé que le non respect du temps imparti est sanctionné : un exposé trop court pénalise assurément le candidat ; dans le cas d'un exposé trop long le candidat est interrompu. Pour autant, le jury pénalise un candidat qui remplit de vide son exposé ou qui propose une très longue conclusion pour tenir le temps. De même, une présentation trop longue du corpus documentaire ou l'utilisation du tableau pour meubler le temps sont des éléments sanctionnés. Beaucoup de candidats n'ont pas conçu les documents comme une source de réflexions, d'aucun les ont totalement ignorés, d'autres les ont, au contraire, paraphrasés. Trop peu de candidats encore ont formulé explicitement une problématique. Un certain nombre de candidats, en diminution fort heureusement, n'ont pas compris les attentes du jury. Il ne s'agit pas d'une épreuve de bibliographie, ni de récitation d'un cours ou de fiches sans véritables rapports avec le sujet posé. Il ne s'agit pas, non plus, de présenter artificiellement l'histoire des disciplines. Par ailleurs, il n'y a pas d'obligation à ce que le plan comprenne une partie spécifique sur l'enseignement.

Encore trop de candidats ignorent les recherches récentes, les débats, les renouvellements scientifiques et l'actualité des deux disciplines en France et à l'étranger. Beaucoup d'entre eux ne maîtrisent pas suffisamment les notions et les concepts clés des deux disciplines, l'utilisation en salle de préparation du seul dictionnaire est insuffisante et apparaît souvent contre-productive. Certains ont encore proposé une leçon portant sur les questions au programme oubliant le sens et les objectifs de l'épreuve.

Tout d'abord, avant de lire les documents fournis, le candidat doit bien prendre le temps d'analyser le sujet afin d'en comprendre tous les enjeux d'autant que le temps de préparation sera portée à 4 heures dès la prochaine session, en 2012.

Dans un second temps, il convient de lire les documents proposés pour en retirer des éléments d'analyses et de réponses. Le corpus documentaire permet en effet d'offrir des points d'appuis pour construire une réflexion personnelle et cohérente.

Si l'utilisation des documents dans l'exposé est nécessaire, il convient néanmoins de mobiliser d'autres exemples susceptibles de témoigner de la culture géographique et historique du candidat. L'exposé doit être étayé par des références et des exemples précis, maîtrisés et actualisés.

Les grandes références à l'histoire de la pensée ne peuvent être ignorées (positivisme, marxisme, structuralisme, post-modernisme) d'autant que cela relève d'une culture générale attendue d'un candidat au CAPES.

Le candidat doit connaître les programmes, les finalités et les enjeux de la discipline et de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège et au lycée (le rôle social de l'historien et du géographe, l'articulation entre la recherche et les programmes enseignés, etc....)

D'un point de vue formel, il est préférable d'utiliser un transparent pour annoncer son plan plutôt que de l'écrire dans son intégralité au tableau. De la même manière il est inutile d'écrire au tableau les noms des « grands » géographes ou historiens. Plus important que de s'interroger sur le nombre pertinent de parties, il s'agit de proposer un plan structuré, équilibré et problématisé qu'il soit en deux ou trois parties.

Exposé 2

Le deuxième exposé correspond à l'épreuve « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable ». Cette partie de l'épreuve suppose en premier lieu la connaissance des programmes d'EC et d'ECJS comme le montre ces quelques exemples de questions posées lors de la session 2011 : Comment aborder la notion de citoyenneté en EC ? Quelle éducation à l'image pour le citoyen ? Enseigner le fait religieux, une entorse à la laïcité scolaire ? Quel regard l'éducation civique peut-elle porter sur l'élargissement de l'Union Européenne ?

Le candidat doit maîtriser les notions qui forment la trame et les objectifs de l'enseignement de l'EC de la Sixième à la Terminale. Il est ainsi indispensable de se tenir au courant de l'actualité. Trop de candidats paraissent ignorer les acteurs et les enjeux de la vie politique et sociale, par exemple le fonctionnement des institutions, les caractères de la constitution, le spectre politique français ou l'éventail de la presse quotidienne. Il est attendu une problématisation du sujet et un exposé argumenté, témoignant d'une véritable réflexion personnelle. Le jury n'attend pas un discours convenu et formel.

L'éventuel manque de curiosité et de réflexion du candidat sera tout particulièrement pénalisé. Il s'agit de montrer une maîtrise des notions et du sens des missions assignées à un enseignant du service public d'éducation nationale.

Les entretiens du candidat avec le Jury :

Les entretiens sont un moment essentiel de la deuxième épreuve orale. Le candidat est interrogé vingt minutes sur le premier exposé, tout d'abord sur le sujet lui-même puis de façon plus ouverte afin de vérifier ses connaissances et d'évaluer sa réflexion.

Le candidat ne doit pas se démobiliser. Les questions posées par le jury sont là pour permettre des explicitations, des compléments et des approfondissements et non pour repérer les lacunes. Certaines interrogations ont pour objectif de s'assurer que tel ou tel propos relève du lapsus et non de l'erreur. Il s'agit donc de permettre au candidat de reprendre son argumentation. Les questions sont fondées sur les propos tenus lors de l'exposé, le jury ne cherche pas en effet à évaluer des connaissances encyclopédiques mais à vérifier à la fois l'étendue et la profondeur des connaissances mobilisées comme la capacité à les utiliser pour construire une argumentation. Le jury ne cherche pas à déstabiliser le candidat mais à lui faire préciser certains aspects du sujet ainsi qu'à évaluer une culture épistémologique sur les disciplines. La connaissance des programmes est bien évidemment indispensable.

Les candidats doivent comprendre que tout n'est pas joué lors de l'exposé. L'entretien constitue la moitié du temps (30 mn) et peut leur permettre de compenser les éventuelles faiblesses de l'exposé.

Un entretien réussi est celui qui allie connaissance, argumentation et une certaine ouverture d'esprit.

La session 2011 a pu révéler quelques difficultés formelles comme des familiarités de langage et d'attitude, des réponses avant d'avoir entendu toute la question, des réponses trop longues ou en décalage avec la question posée. En aucun cas, un exposé ne peut se résumer à une série de généralités voire de banalités tant en histoire, en géographie qu'en éducation civique.

En guise de conclusion :

Le 1^{er} exposé doit démontrer la culture du candidat sur le plan de l'évolution épistémologique des deux disciplines et surtout une capacité à les utiliser à des fins de démonstration argumentée. Le second exposé doit démontrer une culture générale et citoyenne indispensable que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant.

Il est nécessaire de se forger une culture scientifique par la lecture d'ouvrages ayant fait date dans l'histoire des deux disciplines ainsi que de travaux récents en histoire comme en géographie. Il s'agit de connaître les revues scientifiques (papier et en ligne), d'avoir manipulé les grandes collections des dictionnaires et des atlas. Le jury peut interroger sur des travaux d'historiens ou de géographes de l'année en cours car il s'agit aussi de connaître l'actualité de la discipline (les méthodes, les débats, les concepts, les polémiques en cours) que les lauréats auront à enseigner.

Les candidats sont invités à se tenir informés de l'actualité politique et institutionnelle : lecture de la presse nationale, de revues scientifiques ou de vulgarisation (L'Histoire, Historiens et Géographes, le Monde diplomatique, le Courrier international, Sciences humaines, par exemple). Ils doivent suivre les principaux événements de la vie démocratique d'autant que nous entrons dans une année électorale. Ils auront enfin tout particulièrement révisé les notions de base : laïcité, démocratie, République, etc.

Pour le jury : Jérôme Bocquet, Magali Hardouin, Gilles Boyer

Annexe 1 : liste de sujets de la session 2011

Géographie.

Le paysage peut-il être un objet et un outil de la géographie sociale ?

En quoi la notion de frontière interroge-t-elle les géographes ?

Quelle place pour les notions de centre et de périphérie en géographie ?

L'exemple de l'Europe

Géographie et géopolitique : quels liens ?

La question du développement durable relève-t-elle de la géographie ?

En quoi la question de l'identité relève-t-elle de la géographie ?

L'Etat est-il un acteur géographique particulier ?

- Le géographe peut-il être scientifique et engagé ?
- Comment appréhender la notion de patrimoine en géographie ?
- Quel est l'apport de la géographie à l'étude des ressources naturelles ?
- Pourquoi le territoire est-il une notion géographique complexe ?
- Faut-il forcément changer d'échelle en géographie ?
- Qu'est-ce qu'une « géographie sociale » peut apporter à la compréhension de l'espace ?
- La mondialisation oblige-t-elle à renouveler le regard géographique ?
- Peut-on encore parler de géographie tropicale ?
- Dans quelle mesure les pratiques de mobilité remettent-elles en cause la géographie des frontières ?
- Les approches systémiques en géographie. Quelle utilité et quelles limites dans la compréhension des espaces urbains ?
- Quelles causalités envisager pour les dynamiques spatiales ?
- Faut-il de nouvelles cartes pour mieux appréhender le monde actuel ?
- Quelle est la place du concept de risque dans l'évolution de la géographie ?
- La géographie urbaine est-elle au service du pouvoir ?
- Quelles ont été les principales évolutions de la géographie économique ?
- Les découpages d'espaces sont-ils neutres ? Exemples de la Méditerranée vue d'Europe
- La région : objet géographique ou construction politique ?
- Frontières et espaces transfrontaliers, quels enjeux pour le géographe ?
- L'exemple de l'Europe
- Le développement durable, une notion géographique ?
- En quoi les approches culturelles renouvellent-elles la géographie ?
- La montagne : un objet d'étude géographique ?
- Qu'est-ce qu'une discontinuité en géographie ?
- Quelles relations entre géographie et aménagement ?
- La géopolitique est-elle une branche de la géographie ?
- En quoi la notion de réseau est-elle essentielle en géographie ?
- En quoi la réflexion sur le genre peut-elle être utile aux géographes ?

Histoire

- L'approche culturelle est-elle pertinente en histoire ?
- La biographie est-elle un genre historique ?
- qu'est ce qu'un document historique ?
- L'histoire n'est-elle pas d'abord et nécessairement événementielle ?
- Pourquoi mémoriser des repères en histoire ?
- Quelle est la place des individus dans l'histoire ?
- Quelle place pour l'historien dans la société ?
- Définir les mots de l'historien : en quoi est-ce essentiel et problématique ?
- L'œuvre d'art peut-elle être une source pour l'historien ?
- L'analyse spatiale peut-elle participer au renouvellement du questionnement historique ? L'exemple de l'histoire urbaine
- L'introduction du concept d'identité en histoire peut-elle être source d'anachronisme ?
- Comment écrire l'histoire des relations internationales aujourd'hui ?
- L'explication historique peut-elle se passer de comparaison ?
- Mémoire et histoire, entre complémentarité et conflits.

L'étude du passé colonial amène-t-elle un renouvellement épistémologique de la discipline historique?

L'histoire du Temps présent, une histoire des questions vives ?

L'histoire des représentations : une nouvelle histoire sociale ?

De quoi et pourquoi les historiens débattent-ils ?

Le concept d' « absolutisme » est-il encore opératoire en histoire ?

La biographie est-elle un genre historique mineur ?

Comment définir un groupe social ?

L'historien doit-il conjuguer des approches spatiales et temporelles différentes pour comprendre le passé?

Quelle place accorder aux concepts en histoire ?

Comment faire de l'histoire avec des images comme sources?

L'histoire culturelle est-elle une histoire ancillaire ?

L'histoire économique est-elle plutôt de l'histoire ou plutôt de l'économie ?

Quel usage faire de l'histoire des Arts en histoire ?

L'histoire sans les femmes est-elle possible ?

Quelle est la place des sources dans le travail de l'historien ?

Pourquoi lire les historiens des autres siècles?

Entre histoire des religions et histoire du fait religieux, quelles différences ?

Quels enjeux?

Quel statut accorder à l'événement en histoire ?

Aux grands hommes, l'histoire reconnaissante

Annexe 2 : exemples de dossiers : se reporter à la fin du rapport

Annexe 3 : perspectives pour l'oral de la session 2012

L'oral de la session 2012 sera marqué par le passage à 4h de préparations pour chacune des deux épreuves qui le composent. C'est, en ce qui concerne l'épreuve sur dossier, l'achèvement d'une évolution entamée lors de la session 2011 par la redéfinition de l'épreuve comme étude de documents. Si la logique induite par ce premier changement quant à la composition du dossier documentaire et à sa cohérence interne a été à plusieurs reprises exposée durant l'année de préparation écoulée (voir les textes du 15 mars 2010 et du 2 février 2011, ainsi que la rapport du jury 2010), il importe de préciser l'effet attendu d'une préparation étendue à 4h. Précisons tout d'abord que les conditions matérielles de la préparation ne seront pas modifiées. Les candidats disposeront donc, comme documents de travail en salle de préparation, des programmes de l'enseignement secondaire en vigueur à la date du concours (histoire, géographie, éducation civique et ECJS), ainsi que de dictionnaires courants, dont le présent rapport rappelle qu'ils ne doivent pas être utilisés par les candidats comme s'il s'agissait de dictionnaires spécialisés, cela afin d'éviter un recours naïf aux définitions que l'on y peut trouver.

En revanche, les attentes du jury relativement aux deux exposés préparés par les candidats se trouveront sensiblement renforcées, en conformité avec les éléments contenus dans les dossiers fournis aux candidats avec leur sujet. Rappelons sur ce point, ce qui a déjà été écrit par ailleurs, que la logique du dossier repose sur la combinaison d'un document n° 1, à caractère épistémologique ou relevant de l'histoire des disciplines, permettant une mise en perspective du sujet énoncé sur le portail, lui-même libellé en des termes se rapportant à l'épistémologie et à l'histoire des disciplines, avec deux documents destinés à aider le candidat à fonder sa réflexion sur des exemples précis, le document n° 2 renvoyant, sous une forme ou sous une autre, à une des questions au programme du concours, le document n° 3 étant lié, d'une manière ou d'une autre, aux programmes de l'enseignement secondaire. Le document n° 4, accompagné d'une question spécifique, invite le candidat, dans la logique de la deuxième partie de l'épreuve, à inscrire pour terminer le sujet qu'il vient de traiter dans l'horizon d'une réflexion sur les responsabilités sociales et professionnelles d'un enseignant en histoire, géographie et éducation civique.

L'allongement du temps de préparation à 4h autorise le jury à attendre désormais du candidat un réel effort de structuration de ses exposés en fonction des documents soumis à sa sagacité. Ce qui ne signifie pas que le premier exposé puisse se contenter de juxtaposer l'analyse des trois documents comme constituant autant de parties du propos. C'est bien de l'articulation entre ces trois documents que peut résulter une production satisfaisante aux yeux du jury. En conséquence de ces attentes, l'entretien pourra comporter,

dans des proportions et selon un ordre qui dépendra des propositions apportées par le candidat au cours de son exposé, un questionnement relatif aux grandes notions abordées par le candidat, un élargissement de ce questionnement à des notions plus ou moins proches, un retour sur l'analyse des documents du dossier, toujours abordés, s'agissant des documents 2 et 3 notamment, dans la perspective d'une mise en relation avec une réflexion relative aux principes, méthodes, enjeux et débats à caractère épistémologique ou historiographique, une réflexion sur les enjeux et finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, ainsi que de l'éducation civique pour le deuxième exposé.

Une formation spécifique en épistémologie et histoire de l'histoire et de la géographie, y compris de leur enseignement, essentiellement depuis le moment de l'émergence de ces champs de connaissance comme disciplines, en voie de constitution puis établies, demeure donc le fondement de la préparation à l'épreuve sur dossier, complétée par une réflexion approfondie sur les finalités et enjeux de leur enseignement, ainsi que sur la dimension civique de cet enseignement. Si l'épreuve sur dossier n'est pas une épreuve de pure érudition en épistémologie et histoire des disciplines, elle demande, pour être abordée avec succès, un bagage permettant de mener une réflexion sur les modalités de construction de la connaissance historique et géographique, sur l'enracinement social de cette connaissance, et sur les conditions de sa transmission. Elle demande donc une culture disciplinaire historique et géographique de nature, en d'autres termes, à rendre possible un réel exercice de la liberté pédagogique, si cette liberté réside bien dans la capacité à effectuer des choix rationnellement fondés dans les principes mêmes de ces disciplines.

Pour le jury : Marc Deleplace

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

3.2.1. La leçon de géographie

Les modalités des épreuves ont été modifiées pour cette session 2011, il n'en reste pas moins que les conseils prodigués dans les rapports des années précédentes conservent toute leur pertinence. Le jury invite donc les candidats à relire les excellents rapports des années antérieures dont nous rappelons ici les principes fondamentaux.

L'épreuve de la leçon de géographie est avant tout une épreuve disciplinaire de nature académique par laquelle le candidat doit montrer qu'une bonne maîtrise de la discipline lui permet de construire un raisonnement argumenté et étayé par des connaissances solides et des illustrations pertinentes. Pour cela, le jury rappelle que la géographie ne saurait se découvrir l'année du CAPES non seulement parce qu'il serait suicidaire de spéculer sur les aléas du tirage au sort mais surtout parce que les bases de la pensée géographique ne peuvent s'acquérir en une ni même en deux années. La culture géographique, indispensable à toute démonstration, peut s'enrichir à de multiples occasions dès lors qu'on a acquis l'esprit et l'œil du géographe qu'aucune connaissance livresque ne saurait remplacer.

Il est également essentiel de comprendre que le jury ne cherche nullement à sanctionner ou à récompenser mais simplement à recruter de futurs enseignants. Il n'attend donc pas, de la part de candidats peu expérimentés et souvent stressés, une prestation parfaite mais cherche simplement à identifier ceux qui, avec quelques années d'expérience, deviendront sans aucun doute de très bons professeurs. Ainsi, le jury a attribué la note maximale à plusieurs candidats non pas parce que leur leçon était totalement irréprochable mais parce qu'il a acquis la conviction que ces derniers avaient à la fois le potentiel et la volonté de s'approcher de la perfection.

Les exigences de base : l'esprit géographique

Faire une leçon

L'épreuve de la leçon est avant tout une épreuve académique, cela signifie qu'il est attendu des candidats un contenu scientifique et disciplinaire irréprochable mais cela n'exclut en rien la nécessité absolue de montrer son aptitude à communiquer.

Cela suppose d'abord que l'on "donne de sa personne" en recherchant la qualité de l'expression, en variant le ton pour mettre en valeur les idées importantes, en adoptant une gestuelle qui appuiera le discours et en regardant son auditoire. Cela suppose aussi que, lors de la reprise, on écoute les questions jusqu'au bout avant de chercher à y répondre de façon claire et nette. Un enseignant doit faire preuve de conviction et d'une volonté d'expliquer. Aussi, il est inadmissible de voir des candidats statiques égrenant une litanie monocorde et semblant ignorer la présence du jury ou au contraire des candidats parfois brillants mais

faisant preuve de suffisance voire de désinvolture ou ne répondant aux questions que par un seul mot à la manière des jeux télévisés sans jamais manifester la moindre volonté de convaincre ou d'expliquer leurs réponses.

La communication passe aussi par l'utilisation de documents qui doivent être montrés, expliqués et analysés afin de servir d'arguments et non simplement exposés au jury accompagnés d'un "vous voyez sur ce document...". Les candidats ne doivent pas oublier que le jury ne peut généralement pas déchiffrer la légende et parfois même le titre, il faut donc dire clairement ce que signifient les figurés, montrer les localisations en utilisant une gestuelle appropriée au type d'implantation spatiale de l'objet géographique étudié. On s'appuiera aussi sur les outils pédagogiques tels que le rétroprojecteur, le tableau qui n'est pas devenu désuet et permet de construire des croquis rapides sans pour autant être bâclés. Ces documents doivent être bien choisis ce qui suppose que les candidats aient au cours de leur préparation pris connaissance de nombreuses cartes.

Il serait cependant illusoire de penser qu'un cours puisse s'appuyer sur la simple communication. Le meilleur des communicants n'arrivera jamais à convaincre son auditoire si ses idées sont creuses ou mal structurées. La leçon doit avant tout s'articuler autour d'une problématique claire qui invite à la réflexion, qui délimite les enjeux du sujet et sert de "fil conducteur". Cette problématique, exposée en introduction, devra être omniprésente tout le long de l'exposé, les titres des différentes parties devront y faire référence. Enfin elle sera reprise dans la conclusion où on y apportera une réponse nuancée reposant sur les arguments du développement.

Faire une leçon de géographie

Être géographe ne s'improvise pas mais suppose une préparation de plusieurs années qui permet d'acquérir l'"esprit géographique". Certains candidats montrent encore par leurs choix (plans chronologiques, absence de spatialisation...) qu'ils ignorent l'objet même de la géographie.

Le premier impératif est d'adopter une approche spatiale qui passe d'abord par la localisation, non pas dans le seul but d'étaler des connaissances encyclopédiques, mais pour montrer les logiques spatiales. Les candidats devront veiller à consulter régulièrement des atlas afin de connaître un minimum de localisations. Les attentes des jurys en ce domaine restent modestes mais ils vérifient régulièrement que les candidats possèdent les connaissances requises dans ce domaine. Il ne saurait être accepté que des candidats placent Stuttgart en Alsace ou confondent la Mer Noire et la Baltique.

L'analyse géographique ne peut se limiter à la généralisation abusive d'exemples ou de modèles caricaturaux mais cherche au contraire à montrer qu'un même processus peut induire des incidences spatiales différenciées. La spatialisation suppose une réflexion sur les types d'implantations géographiques (ponctuelles, linéaires et surfaciques) et sur les jeux d'échelles. Les candidats veilleront à nuancer leurs analyses en fonction des différents espaces et à toutes les échelles, globale, zonale, régionale et locale. Pour cela, l'argumentation ne peut faire l'économie d'exemples qui doivent être nombreux et variés, précisément analysés et montrés à partir de documents (cartes à différentes échelles, tableaux, croquis, photographies...).

La maîtrise des documents et tout particulièrement des cartes est indispensable. Le jury a eu le plaisir de constater que certains candidats avaient le réflexe cartographique mais a aussi regretté que les cartes topographiques ne soient utilisées que pour la question de "la France en villes" alors que leur usage aurait été parfois pertinent pour l'étude d'autres questions. Par ailleurs, l'échelle des documents n'est pas toujours appropriée aux thématiques étudiées et les commentaires restent trop souvent superficiels. Les candidats doivent donc régulièrement emprunter des cartes à la cartothèque de leur université afin d'enrichir leur culture géographique qui leur permettra, le moment voulu, de retrouver l'exemple le plus adapté à leur sujet. L'échelle locale, qui peut être abordée à partir de photographies, de plans, de textes... est particulièrement négligée par les candidats alors que c'est elle qui donne vie à l'exposé et permet de montrer que la géographie n'est pas l'étude d'un monde virtuel ou de modèles mais correspond bel et bien à des réalités de terrain.

Le croquis est un outil indispensable non seulement pour l'illustration des propos du géographe mais aussi pour la structuration de la pensée géographique. La plupart des sujets invitent le candidat à produire un croquis personnel, celui-ci devra bien entendu être accompagné d'une légende structurée, d'un titre, d'une échelle et respecter les règles élémentaires de la sémiologie graphique. Le jury a déploré cette année, la rareté des croquis probablement liée au manque de temps de préparation et il espère que cette lacune sera comblée grâce à son allongement.

Maîtriser le vocabulaire et les concepts de base...

La maîtrise du vocabulaire est particulièrement révélatrice des carences conceptuelles de nombreux candidats. La mise à disposition de dictionnaires en salle de préparation ne doit pas faire illusion, le vocabulaire géographique ne peut s'acquérir que progressivement en plusieurs années de préparation.

Le jury vérifie régulièrement que le vocabulaire utilisé est non seulement compris mais surtout intégré. Les candidats, qui sont amenés à consulter régulièrement les manuels du secondaire lors de leur préparation de l'épreuve sur dossier, sont invités à les utiliser aussi à cet effet. Ces ouvrages, s'ils ne sont pas loin s'en faut suffisants à eux seuls, ont l'avantage de la simplicité et de la clarté et leurs contenus constituent le socle minimal que l'on puisse attendre d'un futur enseignant. Le jury ne peut se résoudre à accepter que des connaissances de base normalement acquises dès le collège telles que la répartition des montagnes ou la définition d'un delta sont parfois ignorées des candidats.

Connaitre le programme

Le programme comprenant trois questions, il est extrêmement risqué de tout miser sur l'aléa du tirage en faisant des impasses. Il est rappelé que lors de la reprise, le jury peut poser des questions sur toutes les questions au programme et aura vite décelé un candidat laborieux mais dont les connaissances se limitent à l'apprentissage par cœur de quelques ouvrages isolés et mal contextualisés. Les ouvrages de base doivent avoir été lus attentivement et la bibliographie spécialisée doit être connue. L'acquisition des connaissances passe aussi par un entraînement régulier à l'épreuve orale qui doit être pratiquée longtemps avant les épreuves d'autant que cet exercice permet aussi de se préparer à l'épreuve écrite.

Enfin, les candidats doivent être conscients que l'on attend d'eux, comme on attend de tout enseignant, des connaissances actualisées, il est donc essentiel de travailler à partir d'ouvrages récents mais aussi de suivre l'actualité en lisant la presse de qualité. Plus la préparation sera précoce, plus le candidat mettra à profit ses lectures et même ses expériences de la vie quotidienne pour alimenter sa culture géographique. Comme cela a déjà été dit, la géographie est aussi un état d'esprit, une façon de regarder le monde qui s'enrichit à de multiples occasions à condition d'avoir les clés de l'analyse et de faire preuve de curiosité. Au contraire, l'incapacité de certains à décrire le paysage urbain visible de la fenêtre de la salle dans laquelle ils font leur exposé est très révélatrice de ce manque d'esprit géographique.

Le fait de coller à l'actualité ne doit cependant pas conduire les candidats à une approche journalistique ou sensationnelle des faits mais au contraire à montrer leur recul et leur esprit critique par rapport aux événements. L'information doit être hiérarchisée et des thématiques "tendance" telles que le réchauffement climatique ou la supposée disparition des frontières doivent être nuancées. La capacité à comprendre le monde dans sa complexité et diversité géographique et la volonté de la communiquer aux autres sont les clés de la réussite au concours.

Les nouvelles modalités des épreuves

Les remarques qui suivent s'appliquent à la session 2011. Pour la session 2012, la durée effective de préparation est portée à 4 heures. Le jury espère que cet allongement sera mis à profit pour réaliser des croquis de synthèse qui ont trop souvent fait défaut lors de cette dernière session.

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

Le tirage du sujet. Après s'être présentés à l'accueil munis de leur convocation et d'une pièce d'identité (carte nationale d'identité ou passeport), les candidats convoqués sont conduits en salle de tirage. Là, à l'appel de leur nom, ils se dirigent vers le bureau et tirent au sort leur sujet parmi ceux proposés par le jury, il leur sera alors strictement interdit de communiquer entre eux et avec l'extérieur. Ils se rendent ensuite en salle de préparation pour une durée de 15 minutes qui leur permettront de réfléchir à leur sujet. Les sacs des candidats sont pris par les appariteurs à l'entrée de la salle.

La préparation.

Dans la salle de préparation, les candidats disposent :

- de plusieurs exemplaires d'un dictionnaire général des noms communs (Larousse, 2008),
- de plusieurs exemplaires d'un dictionnaire géographique (BAUD P., BOURGEAT S., BRAS C., *Dictionnaire de géographie*, Hatier, Collection Initial, 2010),
- d'un atlas,
- de calculatrices,
- de matériel consommable : feuilles de brouillon, transparents vierges et feutres pour transparent (il est cependant conseillé aux candidats d'apporter leurs propres feutres permanents),
- enfin, est mis à disposition un classeur par question de programme contenant une centaine de documents projetables afin d'illustrer les leçons (utilisables en nombre limité).

Les candidats n'ont pas la possibilité de faire des photocopies sur transparent.

A l'issue de cette première étape, ils se rendent en bibliothèque pour 15 à 20 minutes durant lesquelles ils pourront choisir les ouvrages nécessaires à la préparation. Le candidat pourra emprunter 5 ouvrages (dont les numéros de la Documentation photographique sans les projetables) et 5 documents destinés à illustrer ses propos (aéroposters, cartes IGN de différentes natures et à différentes échelles, cartes étrangères, cartes murales, etc.). Les fonds de carte vierges sur transparent n'entrent pas dans le décompte des documents empruntés. Le choix des documents est essentiel car l'accès à la bibliothèque ne sera plus permis par la suite.

Le passage en leçon.

Les candidats regagnent alors la salle de travail pour bâtir leur leçon durant environ 3h30, à l'issue desquelles ils sont conduits pour leur présentation devant le jury. L'accès aux toilettes est possible durant la préparation et avant d'aller en salle de passage. L'exposé dure trente minutes et est suivi d'un entretien de 30 minutes. L'entretien porte en priorité sur les éléments de l'exposé (précisions, éclaircissements, compléments), et, éventuellement, sur les deux autres questions de programme. Il s'agit ainsi d'évaluer au mieux les capacités et la culture générale et scientifique du candidat.

La préparation de la leçon

Le jury conseille pour la préparation de la leçon de bien visiter la bibliothèque le jour du tirage de la discipline de la leçon pour prendre connaissance des ouvrages disponibles : livres, revues, documentation photographique, transparents portant sur les questions au programme, cartes, posters, etc. Ce repérage est important et fait gagner un temps précieux le lendemain.

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

Choisir la documentation. En bibliothèque, le candidat peut choisir 5 ouvrages. Même s'il pense que deux suffiront, le jury conseille d'en prendre cinq car, une fois revenu en salle de préparation, il n'aura plus accès aux ressources bibliographiques. Les cartes topographiques sont une absolue nécessité lorsque le sujet le permet. En effet, elles sont très utiles pour spatialiser les phénomènes et pour des études de cas à grande échelle (1/25 000) ou à l'échelle régionale (1/100 000 ou 1/250 000). Le choix de l'échelle de la carte topographique s'effectue en fonction du sujet. Ainsi, tel candidat, qui sur le sujet « Lyon et la région lyonnaise », a utilisé la carte de Lyon à 1/25 000 centrée sur l'agglomération de Lyon n'a pas vu le peu d'intérêt de l'échelle de la carte par rapport au sujet, alors qu'une carte à 1/100 000 aurait été plus adaptée. Le jury rappelle que la carte topographique est un document incontournable en géographie et que la maîtrise de l'exercice révèle aussi un bon candidat bivalent en histoire et en géographie. Les paysages sont une autre donnée essentielle en géographie. Le jury regrette que trop peu de candidats utilisent des photographies pour donner à voir les espaces. Les photographies doivent être de taille suffisante pour être décryptées par le jury. Il vaut alors mieux utiliser les numéros de la Documentation photographique ou les volumes de la Géographie universelle qui contiennent des photographies en pleine page et qui semblent ignorés des candidats.

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

Bâtir la leçon. Les heures de préparation passent très vite : choix du plan, rédaction de la bibliographie (en

respectant les normes de celle-ci comme indiquées dans le rapport du concours 2010), introduction et conclusion soignées, notes permettant de tenir les trente minutes de la leçon avec suffisamment de souplesse pour accélérer ou ralentir (en précisant certains points), choix des illustrations, élaboration de croquis ou de cartes accompagnés de leur légende, sans oublier d'écrire le plan de l'exposé sur transparent. L'usage des atlas et dictionnaires mis à la disposition des candidats n'est pas superflu, il permet en effet de mieux définir et délimiter le sujet. Comme les années précédentes, le jury rappelle aux candidats qu'écrire son plan au tableau fait perdre du temps, quand les candidats ne jouent pas la montre. La bibliographie, qui sera donnée au jury, indique les ouvrages utilisés et empruntés à la bibliothèque. Les membres du jury conseillent vivement de ne pas rédiger l'intégralité de l'exposé mais l'ossature générale afin de ne pas être tenté de lire ses notes lors de la leçon. Il faut être capable d'utiliser un vocabulaire géographique précis et avoir une démarche qui privilégie la spatialisation et l'approche multiscalaire.

Produire des illustrations. La préparation d'un ou deux croquis voire d'une carte de synthèse apporte une vraie valeur ajoutée à la leçon, démarche qui est malheureusement beaucoup trop peu suivie par les candidats, alors que c'est un exercice fondamental en géographie. La carte de synthèse doit être conçue comme une construction progressive au long de l'exposé et non pas présentée en conclusion de la leçon. Elle est support de et sert à la réflexion et non une fin en soi. Le croquis de synthèse doit être personnel. Un croquis intégralement repris dans un manuel n'est jamais parfaitement adapté au sujet et à la problématique développée par le candidat. Les croquis et la carte doivent respecter les règles de la sémiologie graphique et comporter un titre, une légende (si possible structurée) et une échelle. Le jury rappelle que construire un croquis ou une carte prend du temps, aussi faut-il prévoir ce temps nécessaire dans les 3h30 de préparation.

Les documents sur transparents choisis en salle de préparation doivent être en relation directe avec le contenu de l'exposé et être pertinents par rapport à l'argumentation. Il ne s'agit pas d'en présenter parce qu'il faut en présenter ; ils doivent servir à la démonstration. Il ne sert alors à rien d'en prévoir 5, quand 2 suffisent. Entre les cartes topographiques, les documents sur transparent, les documents dans les ouvrages, le candidat devrait pouvoir utiliser entre 8 et 10 documents bien répartis au cours de sa leçon. Le jury ne peut pas accepter une leçon non illustrée ou un premier document sorti au bout de 10 à 15 minutes d'exposé.

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

La présentation de la leçon :

Le jury tient à rappeler ici quelques éléments canoniques de base.

Le candidat est invité à présenter un exposé de 30 minutes, convenablement problématisé, structuré, organisé et illustré, qui revêt les contours d'une leçon académique. Le jury insiste tout d'abord sur une bonne gestion du temps imparti. Pris par le temps, certains candidats sont mis en demeure de bâcler leur dernière partie, de saborder leur conclusion et d'achever à la hâte leur prestation. A contrario, il convient de bannir tout remplissage. La leçon doit permettre au jury d'apprécier la valeur scientifique ainsi que les qualités de réflexion et d'analyse du candidat. Une bonne leçon ne saurait ainsi faire l'économie d'un effort réflexif ayant pour ambition une bonne compréhension et une mise en perspective du sujet.

Introduire le sujet. Le jury souligne dans un premier temps l'importance de l'introduction car celle-ci pose les bases d'une bonne leçon. L'analyse des termes du sujet et leur bonne articulation, la délimitation spatiale de celui-ci doivent constituer un préambule indispensable qui permet au candidat de formuler une problématique claire, ne se réduisant pas à la simple reprise du libellé du sujet à la forme interrogative. Le jury s'attache ici à rappeler que le sujet doit faire l'objet d'un questionnement géographique pertinent. La problématique doit s'inscrire comme le cœur du questionnement et de la réflexion géographiques. Une introduction bien bâtie et respectueuse des éléments énoncés permet en toute logique au candidat d'éviter de réaliser un exposé hors sujet.

Argumenter. Une leçon est, en fait, une dissertation orale. Trop d'exposés manquent de structure, reposant sur une problématique et un plan à la fois passe-partout et fourre-tout. Afin de répondre à la problématique, le candidat doit construire un plan structuré et organisé. Il doit également développer une réflexion géographique personnelle élaborée lors de la préparation de son exposé. La leçon ne doit pas par ailleurs se résumer à un inventaire d'anecdotes et de poncifs. Elle ne doit pas non plus se limiter à la récitation d'un « métadiscours » s'appuyant sur des références trop souvent mal, voire non maîtrisées. Le propos doit être cohérent et reposer sur des éléments concrets. Les déclinaisons d'échelles et les jeux d'acteurs doivent faire l'objet d'une attention toute particulière. Ils doivent être bien identifiés dans leurs compétences, y compris les

acteurs privés. Il est inacceptable d'affirmer par exemple que les régions s'occupent de la commercialisation du vin en France ou bien que l'Union européenne est à l'origine d'Airbus. Le jury a notamment relevé la faiblesse et très souvent l'absence de connaissances, pourtant élémentaires, d'outils et documents d'aménagement indispensables à la bonne compréhension de l'organisation des espaces urbains.

La leçon doit faire montre d'une démarche heuristique largement étayée et convenablement illustrée. Elle ne doit cependant pas se limiter à une présentation succincte et non argumentée de documents. Les documents, préalablement sélectionnés par le candidat lors de la préparation, méritent d'être analysés, commentés avec précision et rigueur. L'usage d'un vocabulaire pertinent et adapté pour commenter les documents et illustrations proposés doit faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats. Le jury souligne l'importance du choix des documents destinés à illustrer la leçon et sur l'impérieuse nécessité de les diversifier, aussi bien au niveau de leur nature que de leur échelle. Rappelons qu'il est parfois plus opportun de retraduire les données d'un tableau sous forme graphique ou cartographique plutôt que de présenter au jury un tableau dont la seule présentation n'apporte guère à la démonstration.

Utiliser la documentation. Le jury attire l'attention des candidats sur la place et l'importance de la présentation de cartes, croquis et schémas destinés à assurer une illustration pertinente de leur propos. Il s'agit d'un élément fondamental d'appréciation d'une leçon réussie. De trop nombreux candidats se contentent de présenter des illustrations sans en dégager les enjeux et sans réellement les exploiter à des fins de démonstration. Les illustrations sont indispensables, non par pédagogisme excessif, mais simplement parce que les documents sont une preuve de la véracité des thèmes développés et permettent de sortir des généralités. Le candidat doit savoir capter l'attention de son public (jury et classe plus tard) ; interactions documentaires, ruptures de rythmes dans le propos sont donc judicieuses et nécessaires.

Le jury tient à rappeler l'importance de la carte topographique qui peut, selon le sujet, constituer un élément support de premier plan pour une leçon. De trop nombreux exposés, ayant pour sujet un intitulé portant sur la question de programme "La France en villes", ont décidé de s'affranchir d'une ou plusieurs cartes topographiques pour illustrer leur propos. La carte topographique ne doit en aucun cas effrayer les candidats qui doivent constamment avoir à l'esprit qu'elle demeure un outil fondamental du géographe. La carte se montre en utilisant le doigt, la main ou le crayon, selon les types d'implantation.

Le croquis participe pleinement de la démonstration, sa construction ne relève pas du superflu : elle est la preuve d'une posture de géographe ayant à cœur de spatialiser correctement les phénomènes exposés dans la leçon. Il ne doit aucunement constituer un appendice placé à l'issue de la conclusion ; il doit être présenté et argumenté, et non disposé furtivement sur le rétroprojecteur à la dernière minute de l'exposé. Les choix de la sémiologie graphique peuvent être expliqués et justifiés, car ils constituent en eux-même une argumentation.

Le jury souligne une nouvelle fois que nombre de candidats ignorent encore trop souvent deux éléments géographiques fondamentaux : le changement d'échelle, et plus impardonnable encore, l'espace lui-même. Rappelons qu'il s'agit d'une leçon de géographie et que les variations d'échelles sont indispensables à l'analyse des phénomènes géographiques. Elles permettent une mise en perspective des phénomènes et des espaces qu'ils affectent.

L'exposé s'achève par une conclusion qui doit faire l'objet du plus grand soin. Celle-ci ne saurait être bâclée et improvisée par les candidats qui arrivent au terme des 30 minutes d'exposé qui leur sont imparties. La conclusion doit apporter une réponse à la problématique formulée en introduction, avant d'élargir le propos.

La reprise de la leçon

La principale modification de cette dernière session est l'allongement important de la reprise post-exposé qui est passée de 15 à 30 mn. Cette durée semble sans doute interminable à certains candidats qui prennent alors conscience de leurs lacunes mais elle permet aussi à d'autres de rectifier des erreurs et des maladresses. Le jury est bien conscient de la tension nerveuse ressentie par nombre de candidats, mais ces derniers doivent aussi avoir conscience que les situations d'enseignement sont parfois bien plus éprouvantes.

Préciser les contenus. La plupart des questions visent à préciser des points obscurs de la leçon ou à faire rectifier des erreurs. Le jury n'attend pas une répétition de l'exposé mais plutôt des compléments d'analyse, des argumentations, des nuances ou des exemples supplémentaires. Afin de répondre à cette attente, il convient de faire preuve d'une grande qualité d'écoute et de réflexion. Le jury cherche bien souvent, par une suite de questions, à amener le candidat à rectifier lui-même son erreur ou à identifier le point qu'il doit éclaircir. Une réponse hâtive et irréfléchie ou une stratégie de contournement de la question est alors totalement inappropriée. Au contraire un comportement attentif et réfléchi qui cherche à croiser les

informations pour reconstruire une argumentation nuancée est particulièrement apprécié.

Il est aussi souvent demandé aux candidats de préciser le vocabulaire utilisé durant la leçon. Il est donc très dangereux d'étudier "par cœur" un ouvrage sans même le comprendre : le jury n'est jamais dupe. L'acquisition du vocabulaire doit être faite bien avant l'épreuve et le candidat ne devra utiliser, lors de son exposé, que les termes qu'il maîtrise parfaitement sous peine de se trouver dans une posture très inconfortable. Il est rappelé qu'il ne sert à rien de demander aux membres du jury une indication sur le niveau de la prestation, ni des réponses aux questions posées.

Le jury peut interroger sur les autres questions au programme. Le changement de sujet peut parfois paraître brutal et oblige le candidat à une gymnastique intellectuelle périlleuse mais c'est là aussi une situation assez banale à laquelle ils seront confrontés dans l'enseignement secondaire. De plus c'est aussi pour certains candidats un moyen de montrer qu'ils connaissent les autres questions et que le sujet qu'ils ont eu à traiter n'était pas leur point fort.

Faire preuve de combativité. La reprise n'est en rien un tribunal mais une étape essentielle qui permet à de nombreux candidats de montrer, après un exposé de qualité moyenne, que leur prestation était en deçà de leurs capacités réelles conduisant ainsi le jury à revoir leur note à la hausse. Il convient donc de faire preuve de combativité, de pugnacité ; il est désolant de voir des candidats qui considèrent qu'à l'issue de la leçon, l'épreuve est terminée et font preuve d'une totale passivité en ne répondant que par des "je ne sais pas" ou, pire, par des "alors là !" ou "je ne préfère pas répondre". Bien entendu combativité n'est pas synonyme d'agressivité ou d'arrogance, si le jury demande de préciser un terme, c'est sans doute que sa définition ou l'usage qui en a été fait durant l'exposé porte à confusion, il est donc tout à fait inconvenant de répondre par un "je l'ai déjà dit" ou "c'est évident".

Une bonne leçon peut être ternie par une mauvaise reprise qui fait apparaître d'importantes lacunes tant méthodologiques que cognitives. A contrario, une leçon moyenne peut être rehaussée par une reprise montrant les capacités transversales du candidat. La note tient également compte de la reprise, aussi les candidats ne doivent-ils pas prendre à la légère cette partie de la leçon et considérer que celle-ci ne dure que 30 minutes.

Personne ne peut prétendre à la connaissance universelle et tout candidat peut présenter des lacunes, il est donc important de ne pas se démobiler progressivement lors de la reprise; contrairement à des rumeurs infondées, le candidat est jugé sur l'ensemble de sa prestation et une mauvaise note n'est jamais attribuée sur une mauvaise réponse, tous les candidats ayant obtenu la note maximale ont d'ailleurs été pris en défaut sur quelques questions.

Réflexion, nuances, précision et surtout approche géographique des sujets sont les clés indispensables de la réussite à l'épreuve de géographie ; le hasard n'a pas sa place dans l'issue des concours.

Pour le jury, A. Colas, S. Dubois, A. Monot, G. Monteil

3.2.2. La leçon d'histoire

L'année 2011 constitue une césure dans l'histoire de l'épreuve dite de leçon. Les candidats tirent désormais au sort le premier jour des épreuves orales la matière faisant l'objet d'une leçon, de manière à instaurer une égalité numérique entre sujets d'histoire et de géographie. Le tirage du sujet proprement dit a lieu le lendemain ou surlendemain, en fonction de la date de l'épreuve didactique (ED, réflexion sur la construction et les enjeux de l'histoire et de la géographie).

La leçon d'histoire consiste toujours en un exposé académique de 30 minutes. Il n'apparaît pas nécessaire de prévoir une mise en relation avec les programmes du Secondaire. Le candidat doit avant de commencer remettre à la commission une feuille listant la bibliographie utilisée. Il introduit dans le fil du discours un certain nombre de documents (jusqu'à 5) commentés. La leçon est suivie d'un entretien qui à partir de 2011 est prolongé à 15 mn pour la période faisant l'objet de la leçon et environ 5 mn pour chacune des deux autres questions d'histoire du concours. L'épreuve dure par conséquent presque une heure durant laquelle un haut degré de concentration et de réactivité est nécessaire au candidat.

Après avoir tiré au sort le sujet de leçon, le candidat dispose d'un quart d'heure pour réfléchir au libellé du sujet avant d'accéder aux livres et articles de la bibliothèque. Il convient donc de lire le sujet avec attention, d'en cerner les limites et les enjeux, d'entrevoir une problématique possible à l'aide des connaissances

préalablement acquises. Il faut être attentif aux limites chronologiques quand elles sont posées et à l'existence de la conjonction de coordination « et » liant deux termes ou expressions clé. Il est possible de consulter un dictionnaire et des « Que sais-je ? » donnant des chronologies. Le candidat qui a travaillé à déjà en tête des manuels, ouvrages et articles qui pourront l'aider dans sa réflexion durant les heures à venir. Peut-être a-t-il déjà une idée d'un plan possible dont les détails restent évidemment à construire.

Ensuite a lieu le passage en bibliothèque qui dure une demi-heure. Chaque période du programme dispose d'une grande table où figurent les ouvrages disponibles, manuels et ouvrages spécialisés. Existente également des classeurs avec des articles listés. Chaque candidat a droit au total à cinq livres, trois articles et une source. La veille ou l'avant-veille, jour du tirage matière entre histoire et géographie, il est recommandé aux candidats de passer une heure en bibliothèque afin de repérer les ouvrages sur les tables et de les feuilleter éventuellement, ce qui fera gagner du temps le lendemain ou le surlendemain. Il existe également dans le couloir conduisant à la bibliothèque des listes des ouvrages disponibles. Il est évident que le candidat qui dans l'année de préparation s'est donné la peine de dépouiller des ouvrages, repérer et se souvenir des tables des matières, part grâce à son travail individuel avec une longueur d'avance sur ses concurrents. Trop de candidats, peu ambitieux intellectuellement et peu préparés, se contentent de l'utilisation de manuels imparfaitement maîtrisés, ce qui est une pratique dommageable pour la construction d'une leçon solide.

Les candidats partent ensuite pour une salle de travail où ils achèvent la construction et la rédaction de leur leçon. C'est dans cette salle qu'ils demandent les documents sur transparents (cartes, plans, documents écrits, statistiques, représentations d'œuvres d'art, caricatures, photographies). Les rédacteurs du rapport attirent l'attention sur le fait que des textes ont été rajoutés aux documents, afin de faciliter une reprise axée en partie sur des documents écrits, ce qui aurait pour mérite de diminuer le nombre de questions sans support posées par la commission. Force est de constater que cette année les candidats ont très peu utilisé les textes mis à leur disposition en tant que documents supplémentaires.

La préparation achevée (3 heures 45 minutes depuis le tirage du sujet), les candidats sont conduits devant la commission de trois membres qui devra les écouter et les évaluer. La qualité des prestations est extrêmement variable, depuis des exposés très denses et très complets accompagnés d'une aisance à l'oral (les notes peuvent atteindre 19 ou même 20/20) jusqu'à des leçons d'une indigence extrême doublées d'un flou conceptuel inquiétant (des 1/20 sont hélas régulièrement attribués).

L'exposé de 30 minutes est précédé du constat d'identité et de la lecture du sujet par le président de commission. Le candidat remet une bibliographie ordonnée au membre de la commission qui a donné le sujet ou au président qui transmet la feuille à son collègue. Il présente son plan sur un transparent au rétroprojecteur ou l'inscrit progressivement au tableau. L'entretien prolongé porte d'abord sur la leçon donc sur le sujet tiré au sort, puis sur les programmes des autres périodes historiques : il permet de compléter la leçon, et les questions permettent de vérifier le degré de précision des connaissances des candidats. Il entraîne assez souvent un retour aux documents présentés, le candidat étant invité à compléter ou commencer son commentaire. Une forte réactivité et une capacité à répondre de manière courte et précise aux questions sont appréciées.

L'exercice de la leçon réclame de la part du candidat une certaine maîtrise de soi : il s'inscrit, certes sur un mode plus académique, dans une situation professionnelle durant laquelle le candidat traite devant un public un sujet parfois imparfaitement connu de lui au préalable. Les commissions sont conscientes du risque de stress et le constatent parfois ; il arrive que quelques candidats s'affolent et même veuillent renoncer à la leçon. Pourtant les commissions accueillent aimablement les postulants et font montre de politesse et de courtoisie à leur rencontre. Le jury de la leçon d'histoire rappelle que ce ne sont pas les personnes qui sont jugées, mais leurs prestations qui sont évaluées.

Malheureusement les excellentes prestations deviennent de plus en plus rares. Les candidats sont très peu nombreux à impressionner les commissions par leur aisance à l'oral, la logique de leur plan, la précision de la terminologie et du vocabulaire utilisés, la capacité de persuasion par le discours. Le bon usage de documents réellement commentés et non pas seulement présentés s'impose. Les futurs professeurs ont pensé aussi pour leur leçon à utiliser complètement les possibilités bibliographiques : manuels, mais aussi ouvrages spécialisés et trois articles. Les titres et sous-titres évitent enfin la banalité, les redites et les fautes d'orthographe (attention notamment à l'accentuation). L'efficacité de la leçon sort augmentée par l'utilisation sur les titres du plan d'adjectifs qualificatifs par exemple, ce qui donne une bonne idée de la démonstration à venir. Il convient d'éviter le futur proche. Les termes de vocabulaire historique et les noms propres sont correctement disposés sur le tableau de façon lisible. Les exemples dans les trois parties (nombre préférable) de la leçon seront nombreux, pertinents, intelligemment amenés, situés dans le temps et dans l'espace. La commission conservera alors le souvenir d'un candidat intelligent, efficace, enthousiaste même, s'intéressant à son sujet et à sa matière.

Trop souvent les leçons ne définissent pas correctement les termes et les limites chronologiques et thématiques du sujet. Les concepts non correctement définis et utilisés, parce que mal maîtrisés par l'orateur, entraînent un grand flou dans le développement. L'historiographie est fréquemment peu discutée car peu connue. Les exemples s'avèrent dans ces cas de figure peu précis. De plus, les articles ne sont pas suffisamment mobilisés. Les manuels de base ne suffisent pas forcément pour traiter tous les types de sujets. La collection Nouvelle Clio, on pense ici par exemple au volume d'H. INGLEBERT, *Histoire de la civilisation romaine*, Paris, 2005, est rarement mise à contribution. Les candidats connaissent-ils les recueils d'articles dans les classeurs ou dans des ouvrages ? Ces derniers se trouvent tous à la bibliothèque comme le reste de la bibliographie.

Exemples de confusion : des candidats confondent « César et l'Occident » et « César et la Gaule », ou réduisent arbitrairement « l'Occident dans les guerres civiles (dans les limites chronologiques du programme) », à une discussion des conflits civils d'époque républicaine. La maîtrise de sujets-tableaux comme « l'Occident romain en 27 av. J.-C. » (ou en 192), ou encore « le monde britannique en 1914 » (ou en 1931) est loin d'être acquise. La situation est encore plus inquiétante pour des sujets comparatistes comme « Verrès et Agricola ». Le sujet « les princes guerriers et les arts en France et en Italie du XIV^e au XV^e siècle » ne doit pas être réduit à l'étude des princes condottieres italiens. Il ne doit pas non plus donner lieu à un exposé trop général sur l'utilisation de l'art par les princes pour légitimer leur pouvoir durant la période envisagée.

Il a déjà été signalé plus haut la sous utilisation des textes ajoutés au titre de documents supplémentaires, qui peuvent d'ailleurs aider le candidat à gérer la maîtrise des 30 minutes de la leçon. Rappelons que ces documents sont situés dans les salles de préparation et s'avèrent dans bien des cas indispensables à la réussite de la leçon.

Le jury regrette qu'à propos de quelques leçons, le transparent portant le plan ne soit dévoilé que petit à petit : il est recommandé de laisser le plan à découvert dès le début de la leçon, car il permet de comprendre rapidement l'économie générale du propos.

Les grandes lignes de la chronologie, à commencer par les dates de règne des principaux souverains et princes, devraient être assimilées depuis les débuts de la préparation au concours. En histoire contemporaine la date du 11 novembre 1918 n'est pas connue de certains candidats, ce qui paraît difficilement croyable. En histoire ancienne les statuts des cités et des personnes ne sont pas toujours correctement compris et maîtrisés. Que dire d'un candidat qui à propos d'une leçon intitulée « Être un gouverneur sous la République (197-27 av. J.-C.) », n'évoque jamais les différentes lois relatives aux provinces, ne distingue pas entre les périodes, ne connaît à peu près rien à la carrière sénatoriale et, clou de l'épreuve, met le sujet en rapport avec une hypothétique production républicaine d'amphores à La Graufesenque ? On peut être inquiet quant au niveau de certains postulants au bout de quatre ou cinq années d'études.

En histoire contemporaine, les commissions regrettent que trop souvent les candidats ne prennent que très peu en considération la période postérieure à la Première Guerre mondiale, comme s'ils n'avaient pas tenu compte de l'extension chronologique de la question jusqu'en 1931. Beaucoup de contresens sont faits sur les illustrations, notamment en ce qui concerne les caricatures. Le candidat doit avoir le souci d'identifier la source du document qu'il présente. Il doit savoir repérer si celui-ci est extrait d'un livre, d'un hebdomadaire, d'un quotidien... Quelques candidats abusent de notions récentes et donc anachroniques, tel « le choc des civilisations ». Qui plus est, interrogés sur la signification d'une telle expression, ils se révèlent incapables d'en délivrer une définition qui soit correcte. Certains candidats utilisent de petites cartes dans des manuels, alors que des transparents existent permettant de montrer à tout le monde les données à discuter. Il y a là un manque d'attention aux documents mis à disposition dans les salles de préparation comme mentionné plus haut : c'est un défaut élémentaire de pédagogie qui laisse les commissions perplexes. Même chose pour les documents en question transversale : certaines prestations mobilisent des illustrations de petit format éventuellement en noir et blanc alors que les mêmes œuvres existent en couleur dans d'autres ouvrages ou sur les transparents des salles de préparation.

Par ailleurs, en question transversale, il faut noter que la majorité des sujets proposés par les commissions sont réellement transversaux. Sur 217 sujets tombés dans cette question, 143, soit les deux tiers, englobaient les périodes médiévale et moderne. Assurément, certains sujets se concentrent bien évidemment soit sur la période médiévale, soit sur la période moderne, par exemple « la papauté d'Avignon et les arts » ou « Versailles miroir du prince de Louis XIII à Louis XVI ». Mais la plupart des sujets sont trans-périodes, tels « le prince et l'art religieux du XIV^e au XVIII^e siècle », « arts et artistes à la cour de Mantoue du XIV^e au XVI^e siècle », ou encore « la glorification du prince par les arts du XV^e au XVII^e siècle ».

Concernant les sujets qui ne sont pas expressément localisés, le candidat doit avoir en tête les limites géographiques du programme et doit donc veiller à fournir des éléments aussi bien pour la France que pour l'Italie, afin de comparer les différents espaces. Pour les sujets portant sur plusieurs siècles, les commissions déplorent que trop fréquemment les candidats ne réservent qu'une portion congrue au XVIII^e siècle. Singulièrement, les évolutions en Italie aux XVII^e et XVIII^e siècles sont souvent négligées. Des exemples répartis sur l'ensemble de la période et de l'espace couverts par le sujet permettent la mise en œuvre d'une véritable démarche comparatiste.

Dans la question transversale toujours, d'une manière générale, le contexte politique dans lequel les artistes élaborent leurs œuvres mériterait d'être mieux assimilé. Les grandes étapes de la construction de l'Etat moderne, de la guerre de Cent Ans, de la querelle des Armagnacs et des Bourguignons, des guerres d'Italie, de religion, des affrontements européens de la fin de la période doivent être connues. Une maîtrise minimale des caractères de la civilisation chrétienne et des évolutions religieuses sur la période (*devotio moderna*, réformes protestantes et catholique) serait la bienvenue. Il serait bon que les candidats aient acquis des notions élémentaires d'histoire de l'art, comme savoir définir l'architecture gothique, celle de la Renaissance, le Baroque, le Classicisme. L'emploi de termes techniques simples doit s'accompagner d'une compréhension réelle de ceux-ci par le candidat. On ne peut évoquer un livre d'heures sans savoir ce que sont des heures liturgiques. Connaître la distinction entre gisant et orant est parfois extrêmement utile. Bien des candidats n'ont jamais entendu parler de l'expression *Te Deum*. Les arts doivent être compris dans leur diversité, sans oublier par exemple celui des jardins, la musique, le théâtre, la poésie, la littérature...

Un exemple de plan intéressant dans la nouvelle question (prestation notée 20/20) : L'art et la mort du prince (XIV^e-XVIII^e siècles)

I. L'angoisse de la mort dépassée par l'art

- A) S'inscrire dans le sacré
- B) Le prince et son image pieuse
- C) Le tombeau ou comment figer l'image du prince dans la mort

II. Montrer et dépasser la mort

- A) Glorifier la mort
- B) La mort-spectacle
- C) Le prince et sa dynastie

III. Au-delà de la mort : le prince immortel

- A) Le prince démiurge
- B) Le prince intemporel : la force de l'image
- C) La mort conspuée

Enfin le jury de leçon d'histoire estime de son devoir d'attirer l'attention du lecteur quant à l'exemplarité que devrait s'attacher à respecter le futur enseignant dans sa tenue vestimentaire. Si quelques candidats font l'effort apprécié de mettre un costume, les commissions s'agacent de la tenue relâchée, voire négligée, de trop de candidats, en particulier de sexe masculin, qui jouent leur carrière professionnelle en ajoutant à des connaissances parfois approximatives, des tenues à la limite de l'irrespect, notamment le port de chaussures de sport « fatiguées » et/ou de chemises flottantes.

Pour le Jury, Fr. Kirbihler et Em. Johans

4. Informations complémentaires

4.1 Liste des membres du jury de la session 2011 : se reporter à la fin du rapport.



4.2 Résultats CAPES et CAFEP-CAPES 2011 par académie

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

CAPES 2011/2007

Académie	Admissibles 2011	<i>Admissibles 2010</i>	<i>Admissibles 2009</i>	<i>Admissibles 2008</i>	<i>Admissibles 2007</i>	Admis 2011	<i>Admis 2010</i>	<i>Admis 2009</i>	<i>Admis 2008</i>	<i>Admis 2007</i>
Caen	35	47	35	38	51	23	20	12	17	29
Clermont-Ferrand	13	41	30	27	44	5	21	14	10	25
Rennes	67	74	80	77	85	38	34	53	35	51
Lyon	82	117	110	124	131	30	43	52	54	64
Orléans-Tours	53	45	40	34	61	18	22	15	18	32
Paris-Versailles-Créteil	268	324	346	316	347	133	161	189	146	198
Toulouse	51	76	54	65	85	24	37	17	22	41
Reims	19	22	28	24	19	20	7	7	10	9
Dijon	10	13	27	37	56	7	9	9	22	20
Limoges	13	15	21	21	22	7	6	11	9	12
Grenoble	38	48	50	46	54	21	28	25	24	25
Strasbourg	35	43	48	53	53	17	19	18	22	21
Besançon	24	26	30	30	26	11	10	14	11	14
Lille	63	60	94	98	124	26	35	42	44	58
Aix-Marseille	65	50	41	62	65	29	16	18	28	24
Bordeaux	89	100	78	88	79	38	47	31	36	30
Corse	2	3	1	4	4	2	0	0	1	2
Rouen	31	36	27	39	35	11	11	11	15	12
Montpellier	45	32	32	32	35	14	11	13	9	13
Nice	13	17	18	15	18	6	7	10	4	5
Poitiers	32	31	27	40	36	15	14	12	16	10
Amiens	17	13	16	16	22	3	4	7	4	6
La Martinique	4	7	0	4	3	2	1	0	2	2
Nancy-Metz	35	52	55	41	43	23	20	19	19	12
Nantes	58	50	33	51	49	28	25	17	22	14
La Réunion	8	7	7	4	8	5	0	5	4	1
La Guadeloupe	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
La Guyane		1	0	0	0	0	0	0	0	0
La Polynésie française	7	4	5	4	0	1	1	2	2	0
La Nouvelle-Calédonie	4	4	9	0	0	3	1	3	0	0
Mayotte	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

CAFEP-CAPES 2011/ 2007

Académie	Admissibles 2011	<i>Admissibles 2010</i>	<i>Admissibles 2009</i>	<i>Admissibles 2008</i>	<i>Admissibles 2007</i>	Admis 2011	<i>Admis 2010</i>	<i>Admis 2009</i>	<i>Admis 2008</i>	<i>Admis 2007</i>
Grenoble	8	6	5	5	8	3	3	1	5	4
Rennes	26	30	27	20	20	17	10	9	7	11
Bordeaux	13	14	13	10	11	4	4	2	4	4
Nantes	22	21	35	18	20	12	6	19	5	8
Paris-Versailles-Créteil	27	20	22	23	23	12	10	13	14	13
Lyon	10	14	10	5	12	5	7	6	3	4
Dijon	1	1	3	2	2	1	0	1	2	1
Lille	12	0	11	7	9	7	0	4	1	4
Strasbourg	6	5	4	5	3	2	3	2	1	1
Aix-Marseille	5	1	7	6	7	1	1	4	2	2
Clermont-Ferrand	1	1	2	2	2	1	0	1	0	1
Toulouse	5	8	6	8	7	1	6	2	5	2
Amiens	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Besançon	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0
Caen	1	0	4	4	3	0	0	1	2	0
Corse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Limoges	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Montpellier	1	3	3	1	1	0	3	2	0	0
Nancy-Metz	3	3	2	1	0	1	1	1	1	0
Nice	3	1	2	2	1	0	1	1	0	0
Orléans-Tours	2	4	3	2	0	1	1	1	0	0
Poitiers	1	2	1	1	0	0	1	1	1	0
Reims	3	1	0	6	4	1	0		4	0
Rouen	3	1	2	2	4	0	0	1	1	0
Martinique	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2011

**ÉPREUVE SUR DOSSIER
(HISTOIRE)**

Sujet : Quelle place accorder aux concepts en histoire ?

1^{re} partie de l'épreuve (20 mn)

- **Document 1 : Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996.**

- **Document 2 : Patrick Le Roux, « La romanisation en question » dans *Annales Histoire-Sciences sociales*, 2004/2.**

- **Document 3 : « Définir un concept le totalitarisme » dans *Terminale L/ES*, Magnard, 2003.**

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

- **Question sur le document N°4.**
 - **Comment aborder la notion de citoyenneté en éducation civique ?**

- **Document 4 : *Accompagnement des programmes, Education civique, juridique et sociale, classes de seconde et de première, CNDP, 2001.***

Document N°1 : Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996

Il semble donc que l'histoire n'ait pas de concepts propres, mais plutôt qu'elle s'approprie les concepts des autres sciences sociales. Au vrai, elle fait une énorme consommation de concepts importés. Ces emprunts multiples sont rendus possibles par l'usage proprement historique de la détermination. En passant de leur discipline d'origine à l'histoire, les concepts subissent un assouplissement décisif ; ils perdent de leur rigueur, cessent d'être employés absolument pour recevoir immédiatement une spécification. L'emprunt entraîne aussitôt une première distorsion, que d'autres suivront. On comprend mieux, dans ces conditions, le rapport ambigu de l'histoire aux autres sciences sociales : l'emprunt de concepts et leur usage déterminé, contextualisé, permettent à l'histoire de reprendre à son compte toutes les questions des autres disciplines, en les soumettant à l'interrogation diachronique qui est sa seule spécificité, sa seule dimension propre. D'où le rôle de carrefour des sciences sociales que l'histoire a joué dans certaines configurations sociales et scientifiques du monde savant. D'où aussi la prétention qui la saisit parfois à une certaine hégémonie dans l'univers de ces disciplines : l'échange de concepts est à sens unique, l'histoire importe, mais n'exporte pas, elle peut se placer sur le terrain des autres sans cesser d'être elle-même, alors que la réciproque n'est pas vraie. (...)

Affirmer qu'il « faut » historiser les concepts de l'histoire, les replacer dans une perspective elle-même historique, comporte plusieurs sens. Le premier vise l'écart entre la réalité et le concept sous lequel on la subsume. Le concept n'est pas la chose, mais le nom par lequel on la dit, sa représentation. Mesurer l'écart éventuel, c'est-à-dire vérifier si les traits compris dans le concept se trouvent dans la chose et réciproquement, c'est déjà un précepte de la méthode critique, de ce que Seignobos appelait la critique d'interprétation. C'est en second lieu un des éléments de la construction du temps de l'histoire. La signification passée des mots demande à être traduite dans un langage d'aujourd'hui, et inversement la signification des concepts actuels doit être redéfinie si l'on prétend redéfinir le passé à travers eux. L'historien prend donc en compte en compte la profondeur diachronique des concepts, leur histoire. La permanence d'un mot n'est pas celle de ses significations ne coïncide pas avec celui des réalités qu'il désigne. « Des mots qui durent ne constituent pas un indice suffisant de la stabilité des réalités ». Mais inversement, les changements de terminologie ne constituent pas un indice de changement matériel, car il faut souvent du temps avant que le changement matériel n'entraîne pour les contemporains le sentiment que ces nouveaux termes sont nécessaires.

Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Le Seuil, 1996.

Document N°2 : Patrick Le Roux, « La romanisation en question » dans *Annales Histoire-Sciences sociales*, 2004/2

Le concept de « romanisation », utilisé pour rendre compte de la soumission d'une société et d'un territoire conquis aux formes d'organisations voulues par Rome, remonte à la première moitié du XIX^e siècle. Imposé peu à peu par l'historiographie européenne de l'Empire romain, le terme est, aujourd'hui encore, le plus souvent employé sans autre explication, comme allant de soi, en vertu d'une lecture de l'histoire de la domination romaine marquée par l'intégration programmée, complète et homogène des conquis à la civilisation romaine. Le mot, promu par les historiens, et suffisamment pertinent pour avoir pu accompagner l'évolution des recherches est désormais mis en question, voire accusé de figer la réflexion sur la conquête romaine et la connaissance du passé romain à l'échelle de l'Empire. Le temps serait venu de renoncer à un outil méthodologique usé par les abus de langage et affaibli par un emploi trop galvaudé, voire impropre, au regard des approches récentes. L'ouvrage édité il y a peu par Simon Key et Nicola Terrenato invite à plus de circonspection, en mettant l'accent sur le renouvellement des méthodes (1), sur l'exploration de moments de la romanisation restés à l'écart des préoccupations de ceux qui privilégient l'étude des contacts, des rencontres et des interactions entre des conquérants et des conquis, les uns et les autres porteurs, à l'origine, de « cultures » distinctes. (...)

La « romanisation » demeure un outil méthodologique indispensable parce qu'elle est la condition de la continuité d'une histoire de la conquête et de l'Empire intégrée dans une structure d'échanges, de dialogues et de refus qui en font la substance. En outre, la romanisation est une des approches nécessaires de l'histoire de Rome comme structure de pouvoir et de gouvernement, comme Etat et comme société, comme identité multiculturelle qu'elle éclaire et permet de mieux comprendre : le paradoxe de la critique a été d'évacuer le centre par lequel, qu'on le veuille ou non, tout se tenait, même s'il ne déterminait pas tout. (...) D'où la multiplicité d'une histoire romaine riche à la fois de l'action du pouvoir romain et des interpénétrations spontanées ou sollicitées, selon les cas et dans des contextes mouvants, des populations locales qui ne se réduisaient pas aux élites dont la stabilité pose elle-même des problèmes encore à résoudre. Cette approche romanisante reste aussi une garantie contre les tentations d'histoires locales artificiellement portées sur le devant de la scène sans gain véritable d'intelligibilité.

Patrick Le Roux, « La romanisation en question », *Annales, Histoire-Sciences sociales* 2, 2004 (Extr.).

1. Simon Key et Nicola Terrenato (eds), *Italy and the West. Comparative issues in romanization* Oxford, Oxbow Books, 2001.



Définir un concept : Le totalitarisme

Sujet : *Peut-on utiliser le concept de totalitarisme à propos du fascisme du nazisme et du stalinisme ?*

Document 1 Un terme qui n'appartient pas aux historiens

« Totalitarisme » : le mot ne date pas d'hier. Il a été vulgarisé par Mussolini (« Le fascisme est totalitaire, l'État fasciste, synthèse et unité de toute valeur, interprète, développe et domine toute la vie du peuple »). Dès cette époque [...] les contemporains s'emparent du concept, le discutent et établissent des comparaisons entre les trois régimes – soviétique, italien et allemand. Dès lors, des ouvrages importants sont publiés, au premier rang desquels le grand livre de la philosophe Hanna Arendt les *Origines du totalitarisme*¹, qui paraît aux États-Unis en 1951 [...] Mais on est en pleine guerre froide et ces travaux sont perçus comme obéissant à une finalité politique – l'anticommunisme. [...] Aujourd'hui, comparer le nazisme et le communisme, c'est appréhender le système communiste comme l'une des pires contraintes exercées sur l'homme à notre époque. C'est admettre que les principes de terreur

et d'oppression des peuples étaient déjà en place, et revendus comme tels, dès la prise du pouvoir par Lénine. Pour autant, il ne s'agit pas, au nom d'une tardive et nécessaire liberté de penser, d'introduire la confusion dans les esprits, ni de relativiser le régime nazi en niant ce qui fit sa singularité : son racisme radical qui conduisit à l'extermination des Juifs. Le totalitarisme est avant tout une notion, un schéma intellectuel, construit à partir de trois cas précis et spécifiques de l'histoire de notre vingtième siècle. Mais ni le communisme ni le nazisme ne reproduisent à l'identique cet idéal-type.

Philippe Burrin, « Hitler-Staline, la comparaison est-elle justifiée ? », *L'Histoire* n° 205, décembre 1996.

1. Une première partie sur l'Allemagne nazie est écrite en 1944, une deuxième sur le stalinisme est rédigée en 1947.

QUESTIONS

1. Comment l'auteur définit-il le terme « concept » ?
2. Qui sont les premiers utilisateurs du terme « totalitarisme » ? Dans quel but ?
3. Qu'est-ce qui fait la spécificité du nazisme ?

Document 2 Un sujet de débat entre historiens

L'Histoire (revue spécialisée) : **Le totalitarisme, qu'est-ce que c'est ? Comment le définit-on ?**

Krzysztof Pomian (historien) : La première chose qu'il faut dire, c'est que c'est un sujet sur lequel il n'y a aucune unanimité. Il n'y a aucun accord entre les historiens sur ce qu'est le totalitarisme, ni même sur la réalité du phénomène que devrait désigner ce nom. [...] Avons-nous vu surgir dans le champ politique, au XX^e siècle, des idéologies, des mouvements de masse et des régimes politiques inédits, spécifiques, sans précédent dans le passé, essentiellement différents des dictatures anciennes, des tyrannies, des monarchies ... etc. ? Il y a des historiens qui sont prêts à affirmer que nous avons simplement assisté au XX^e siècle à des rééditions de modèles bien connus du passé.

Pour ma part, je pense que le XX^e siècle, après la Première Guerre mondiale, a vu naître les mouvements de masse, et

avec eux des idéologies et des régimes politiques tout à fait nouveaux par rapport à ceux qu'on avait connus dans le passé ... en clair le léninisme et le stalinisme, le fascisme et le nazisme. Ce sont ces mouvements de masse, ces idéologies et ces régimes politiques qu'on peut qualifier de totalitaires.

Krzysztof Pomian, « Communisme et nazisme : les tragédies du siècle », *L'Histoire* n° 223 juillet-août 1998.



QUESTIONS

1. La notion de totalitarisme est-elle acceptée par tous les historiens ? Pourquoi ?
2. Quelle est la position personnelle de l'auteur ? Quel argument propose-t-il ?

Document N°4 : Accompagnement des programmes, Education civique, juridique et sociale, classes de seconde et de première, CNDP, 2001

**Question sur le document N°4 :
Comment définir la notion de citoyenneté ?**

La citoyenneté

Cette notion qui encadre tout le programme d'ECJS sur les trois niveaux du lycée a été clairement explicitée au terme de l'enseignement d'éducation civique au collège. Nous en rappelons ici les grandes lignes dans la mesure où toutes les activités qui seront engagées en classe auront *in fine* pour objectif d'aboutir à la notion de citoyenneté. Au terme de l'année scolaire, on peut envisager de consacrer une séance à reprendre la notion plus systématiquement. Cette séquence peut constituer une transition utile en ce qu'elle est une véritable introduction au programme d'ECJS de la classe de première qui sera centré sur les différentes modalités de l'exercice institutionnel de la citoyenneté.

La citoyenneté est un concept politique : le citoyen est celui qui détient une part de la souveraineté politique. En tant que membre de la société, il a des caractères situés socialement (culturels, religieux, idéologiques, sociaux) et en tant que membre de la communauté politique, il partage avec tous les mêmes droits et obligations et la même souveraineté. La citoyenneté est un qualité et un statut qui impliquent le droit de suffrage, la pleine capacité juridique et la responsabilité du sujet de droit. A partir des études menées dans l'année sur différents champs de la vie sociale, il s'agira de déboucher sur cette vision politique de la citoyenneté.

La citoyenneté est à la fois une réalité d'ordre légal, politique, social et une idée si ce n'est un idéal. On peut avec les élèves repérer les principes distinctifs de la citoyenneté et analyser la tension entre ces principes et la réalité. On pourra ordonner cette étude autour des quatre composantes suivantes de la citoyenneté :

La citoyenneté comme manifestation de l'identité nationale. (...)

La citoyenneté comme ensemble de droits et obligations qui fondent l'exercice des libertés publiques. (...)

La citoyenneté comme participation à la vie active de la cité. (...)

La citoyenneté comme civisme. (...)

Accompagnement des programmes, Education civique, juridique et sociale, classe de seconde et de première, CNDP, 2001.

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

Le ministre de l'éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 5 juillet 2010 autorisant au titre de l'année 2011 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 5 mai 2010 autorisant au titre de l'année 2011 l'ouverture du concours d'accès à une liste d'aptitude en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant au concours externe du CAPES (CAFEP-CAPES), modifié par l'arrêté du 6 juillet 2010,
- Vu l'arrêté du 19 mai 2010 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2011, modifié par l'arrêté du 19 juillet 2010,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section HISTOIRE GEOGRAPHIE est constitué comme suit pour la session 2011 :

Président

M. Laurent CARROUE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Présidents

M. Christophe BADEL
Professeur des universités

Académie DE RENNES

M. Marc DELEPLACE
Maître de conférences des universités

Académie DE REIMS

M. Frédéric DUMONT
Maître de conférences des universités

Académie DE LILLE

Secrétaires Généraux

M. Jean-Marc VAILLANT
Professeur agrégé

Académie DE REIMS

M. Bertrand VERGE
Professeur agrégé

Académie DE REIMS

Membres du jury

M. Anastassios ANASTASSIADIS
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

M. Aurélien ANDREU
Professeur agrégé

Académie D' ORLEANS-TOURS

M. Thierry APRILE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Fabien ARCHAMBAULT Maître de conférences des universités	Académie DE LIMOGES
M. Olivier BALLESTA Maître de conférences des universités	Académie DE BORDEAUX
M. Farid BENHAMMOU Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Marie-Françoise BERNERON-COUVENHES Professeur agrégé	Académie DE RENNES
Mme Joëlle BEURIER Professeur agrégé	Académie D' AMIENS
M. Jean-Jacques BLAIN Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Patrick BLANCODINI Professeur agrégé	Académie DE LYON
Mme Caroline BLONCE Maître de conférences des universités	Académie DE CAEN
Mme Véronique BLUA Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE GRENOBLE
M. Jérôme BOCQUET Maître de conférences des universités	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Pierre-Yves BOILLET Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Yves BOQUET Professeur des universités	Académie DE DIJON
M. Sébastien BOULAY EC.R agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Pascal BOURASSIN Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Gilles BOYER Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Pascal BRIOIST Maître de conférences des universités	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Noëlle CHERRIER-LEVEQUE Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Dominique CHEVALIER Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
M. Mohamed CHOUAL Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Yannick CLAVE Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Albert COLAS Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Jean-François CONDETTE Professeur des universités	Académie DE LILLE
M. Jean-Michel CONSIL Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Antoine COPPOLANI Professeur des universités	Académie DE MONTPELLIER

Mme Danièle COTINAT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
M. Guillaume CRUMIERE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Laurence DE COCK Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Jacques DEFOSSE Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. François DEMOTZ Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Pascal DESABRES Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Catherine DIDIER-FEVRE Professeur agrégé	Académie DE DIJON
M. Armand DJIMET-BABOUN Professeur certifié	Académie DE NANTES
M. Stéphane DUBOIS Professeur agrégé	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Thierry DUCLERC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE TOULOUSE
M. Olivier DUMOULIN Professeur des universités	Académie DE CAEN
M. Henri ECKERT Maître de conférences des universités	Académie DE LA MARTINIQUE
M. Patrick FOURNIER Maître de conférences des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Damien FRAMERY Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
M. Cyril FROIDURE Professeur agrégé	Académie D' AMIENS
M. Emmanuel GAFFIOT Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Evelyne GAUCHE Maître de conférences des universités	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Maie GERARDOT Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Candice GREGGI Professeur certifié	Académie DE LILLE
Mme Catherine GUENIN Professeur agrégé	Académie DE LIMOGES
Mme Magali HARDOUIN Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
Mme Anne INGLEBERT Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Sylvie JOUBLOT-FERRE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LYON
M. Alain JOYEUX Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. François KIRBIHLER Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ


M. Thibaut KLINGER Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Xavier LAPRAY Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Maud LASSEUR Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
Mme Sylvie LETNIEWSKA-SWIAT Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
Mme Stéphanie LEU Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Stéphanie MAFFRE Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Eric MALO Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Karine MAROT Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Claire MAZERON Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Lucile MEDINA-NICOLAS Maître de conférences des universités	Académie DE MONTPELLIER
Mme Marjorie MEISS-EVEN Professeur agrégé	Académie DE CAEN
M. Xavier MICHEL Maître de conférences des universités	Académie DE CAEN
Mme Cécile MICHOUDET Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Alexandra MONOT Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
M. Grégory MONTEIL Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Sébastien MORENO Professeur certifié	Académie DE CRETEIL
Mme Catherine MORTREUX Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Marie-Jeanne OURIACHI Professeur agrégé	Académie DE BESANCON
M. Frank PARIS Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Nathalie PERON-PHILIPPE Professeur agrégé	Académie DE RENNES
M. Blaise PICHON Maître de conférences des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Muriel PICHON Professeur certifié	Académie DE TOULOUSE
M. Julien PICOLLIER Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Jenny RAFLIK Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES
M. Sylvain RODE Professeur agrégé	Académie DE REIMS

M. Rémi ROUAULT Professeur des universités	Académie DE CAEN
Mme Laurence SAINT-ETIENNE Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Eric SARRAUTE Professeur agrégé	Académie DE BORDEAUX
Mme Maria-Teresa SCHETTINO Professeur des universités	Académie DE POITIERS
Mme Juliette SIBON Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Philippe SIERRA Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Anne-Valérie SOLIGNAT Professeur agrégé	Académie DE RENNES
M. Christian STEIN Maître de conférences des universités	Académie DE DIJON
M. Cédric TELLENNE EC.R agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Martin TRISSON-CHIEUX Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Christine VERGNOLLE MAINAR Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Yves VERNEUIL Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
Mme Emilie VINEY Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Joseph VINEY Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Serge WEBER Maître de conférences des universités	Académie DE CRETEIL
M. Gabriel WEISSBERG Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Denis WOLFF Professeur agrégé	Académie DE PARIS

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

Paris, le 12 novembre 2011

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



Philippe SANTANA

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

Le ministre de l'éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 5 juillet 2010 autorisant au titre de l'année 2011 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 5 mai 2010 autorisant au titre de l'année 2011 l'ouverture du concours d'accès à une liste d'aptitude en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant au concours externe du CAPES (CAFEP-CAPES), modifié par l'arrêté du 6 juillet 2010,
- Vu l'arrêté du 19 mai 2010 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2011, modifié par l'arrêté du 19 juillet 2010,
- Vu l'arrêté du 12 novembre 2010 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section histoire- géographie à la session 2011,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 12 novembre 2010 sont modifiées comme suit :

Membres du jury :

Au lieu de :

M. Antoine COPPOLANI, professeur des universités, Académie de Montpellier

Lire :

M. Dominique BILOGHI, maître de conférences des universités, Académie de Montpellier

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

Paris, le 20 novembre 2010

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



Philippe SANTANA