MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury 2016 (CAPES-CAFEP ext HG)

Concours : CAPES-CAFEP externe

Section : Histoire-géographie

Session 2016

Rapport de jury présenté par :

Monsieur Vincent DUCLERT,
Président du jury

Sommaire

p. 3…. Avant-propos

p. 8… Première partie. Le concours du CAPES et CAFEP-CAPES externe d'histoire-géographie

p. 28… Deuxième partie. La session 2016. Résultats, jurys et organisation

p. 34… Troisième partie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2016 du CAPES et CAFEP-CAPES. Corrigés des épreuves

p. 128… Annexes (composition du jury, indicateurs chiffrés des résultats 2016)

Avant-propos

L'utilité d'un rapport

Ce rapport du jury du CAPES externe rénové histoire-géographie, pour sa troisième session en 2016, a pour finalité de présenter le concours et les épreuves définis par l'arrêté du 19 avril 2013[1], afin d'aider au mieux les candidats qui souhaitent s'engager par cette voie dans le métier de professeur d'histoire et de géographie. Il s'adresse aussi aux candidats qui ont passé le concours lors de cette session 2016 et n'ont pas été admis, afin qu'ils puissent comprendre leurs résultats et se préparer efficacement, comme leurs camarades, à la session 2017[2]. Nous souhaitons à toutes et tous une bonne préparation et de la persévérance afin de réussir ce concours exigeant qui ouvre sur un métier difficile mais passionnant, toujours en relation avec la réflexion historienne et géographique, pédagogique et scientifique, sociale et civique.

Ce rapport 2016 permet de se préparer efficacement au concours. Il n'est pas nécessaire de se reporter aux rapports des années précédentes, ce rapport 2016 intégrant toutes les informations nécessaires pour aborder solidement le concours, sa préparation et ses

[1] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=&categorieLien=id

[2] Le jury ne répond pas sur le fond aux demandes individuelles d'explication des résultats et renvoie les candidats au rapport annuel : pour cette raison, celui-ci a été particulièrement étoffé, notamment dans sa quatrième partie qui présente les corrigés des épreuves de la session 2016 (**le rapport 2016 présente plus du double de pages que celui de 2015**). Comme il est indiqué p. 7, cette disposition prendra fin à la session 2017 puisque les candidats pourront recevoir, à leur demande, les avis individualisés relatifs à leurs épreuves d'admission (avant que cette communication ne soit étendue aux avis des épreuves d'admissibilité).

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

Ce rapport s'adresse enfin aux enseignants des départements universitaires et des écoles supérieures du professorat et de l'éducation attelés à la tâche des préparer les étudiants au concours. La lecture des rapports est la meilleure porte d'entrée pour la préparation du CAPES-CAFEP d'histoire-géographie. Son directoire et son jury sont mobilisés pour affirmer la vocation républicaine, pédagogique et intellectuelle du concours.

Ce rapport constitue un engagement envers les étudiants et les préparateurs. Il leur est très directement destiné. Les épreuves sont précisément définies, les corrigés permettent de se les approprier très concrètement, des conseils de méthode sont apportés pour l'écrit comme pour l'oral. La lecture d'un manuel sur le CAPES, même signé d'anciens membres du jury[3], ne pourra jamais remplacer la consultation du rapport officiel. En cas de divergences sur tel conseil qui puisse être apporté aux candidats, c'est le rapport du concours qui fait foi puisque c'est celui-ci qui fonde la règle et la pratique du jury dans sa mission d'évaluation et de recrutement.

Ce rapport est coordonné par le président du jury, nommé par la ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, par les secrétaires généraux du concours, et par les vice-présidents pour les corrigés des différentes épreuves. Ce rapport est public. Il ne peut pas faire l'objet d'une exploitation à des fins commerciales. Tout emprunt au texte doit être soigneusement identifié par des guillemets, et strictement référencé avec sa source initiale officielle. Ce rapport est également disponible en ligne sur le site du *Portail National Histoire-Géographie* qui constitue une source précieuse de renseignements pour les professeurs et futurs professeurs d'histoire-géographie[4]. **Nous invitons les candidats à étudier méthodiquement ce**

[3] Cette pratique de mentionner une appartenance ou une ancienne appartenance au jury par des auteurs de manuels de préparation du CAPES n'est pas conforme à la déontologie habituelle découlant des responsabilités dans un concours. Globalement, ces ouvrages citent largement les rapports annuels : autant alors, pour les candidats et leurs préparateurs, se référer à la source. Par ailleurs, et même si l'on peut se féliciter des discussions relatives aux questions de programmes et à la forme des épreuves du concours, les candidats doivent savoir que la définition des unes comme des autres est fixée par le directoire conformément aux textes réglementaires, sous l'autorité de la ministre de l'Education nationale qui procède au recrutement des futurs professeurs. Cette définition est portée à la connaissance du public par les lettres d'accompagnement des questions de programme et les rapports annuels du concours. Ceux-ci constituent un engagement du jury en direction des étudiants et des préparateurs du CAPES et traduisent la pérennisation du concours sur des bases claires, solides et conformes aux qualités intellectuelles demandées à de futurs professeurs d'histoire et de géographie.

[4] Candidats et préparateurs peuvent y trouver tout au long de l'année un ensemble de ressources (dont les rapports, les programmes,…) et de liens très utiles pour préparer et passer les concours, en particulier le CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie. Le ***Portail National***

rapport qui est aussi bien un bilan de la session qui vient de s'achever qu'une aide à la préparation du concours pour la session à venir.

Un regard sur la session 2016

La session 2016 a été marquée, pour sa phase d'admission à Châlons-en-Champagne, par de profondes évolutions quant à sa localisation. Alors qu'il y a dix ans, le concours fonctionnait exclusivement en centre-ville, désormais toutes les épreuves et l'accueil des candidats se réalisent en périphérie de la ville, au lycée des métiers d'Oehmichen. Le tirage matière des candidats et l'épreuve de mise en situation professionnelle en histoire situés, dès l'origine de l'installation du CAPES à Châlons, dans les locaux de l'ancienne école normale, ont été contraints de les quitter cette année par suite de la politique de l'ESPE de Reims gestionnaire des lieux, contredisant en cela le lien recherché entre les concours de recrutement des professeurs et ces nouvelles institutions créées pour la refondation de l'école de la République.

En dépit des circonstances dans lesquelles ont été imposés, sans concertation[5], ce départ d'un site historique du CAPES/CAFEP à Châlons-en-Champagne et sa relocalisation complète en périphérie de la ville, le directoire du concours s'est adapté le mieux possible et a trouvé dans la direction du lycée Oehmichen et dans ses équipes des partenaires de grande valeur, loyaux, efficaces, soucieux de l'intérêt général et de l'action de l'Etat dans ce qu'elle a de plus exemplaire. Le redéploiement du concours dans les locaux du lycée, la mise à disposition et l'équipement de plus de quarante salles sur deux bâtiments, l'accueil chaque jour d'une centaine de membres du jury, d'autant d'appariteurs, de 1645 candidats, de près de 2000 visiteurs parmi lesquels en majorité ces candidats mais aussi de futurs candidats étudiants en licence ou en master, adultes senior choisissant de reprendre une nouvelle carrière, et un nombre également important d'enseignants préparateurs du concours, doivent être mis à l'actif de l'établissement et de sa remarquable politique d'ouverture et d'efficacité. Le travail en commun entre ses équipes et celles du concours a été d'une grande qualité, marquée la confiance mutuelle et la volonté de réussir ce défi chaque renouvelé et chaque fois réussi

Histoire-Géographie est consultable à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/.

[5] Cette absence de concertation est préjudiciable à la cohérence de la politique d'implantation territoriale des concours du second degré et à l'autorité de leurs jurys. Elle ne concerne pas seulement le CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie. Le président du jury de l'agrégation interne d'histoire-géographie, Monsieur Tristan Lecoq, écrit, dans le rapport de la session 2016 : « Le maintien de l'implantation des oraux du concours à Châlons et en son centre-ville est souhaité par la collectivité territoriale, par le bureau du jury comme par ses membres, et la question ne saurait être tranchée qu'en concertation avec ceux-ci par la seule autorité déconcentrée de ce ministère. » (p. 4).

du recrutement national des professeurs, démontrant la pertinence d'un tel système défini par sa rigueur, son professionnalisme et sa capacité d'adaptation.

C'est au nom de la Ministre que le président du jury souhaite remercier tous les membres du jury[6], tant pour les épreuves d'admissibilité que pour les épreuves d'admission. Ses remerciements s'adressent aussi aux DEC des différentes académies et au SIEC. La réussite organisationnelle du concours est permise en amont par la mise à disposition des moyens humains et matériels du ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, au sein de la Direction générale des ressources humaines (DGRH), avec les responsables de sa sous-direction du recrutement et en son sein : Monsieur Jean-François Pierre, sous-directeur, Monsieur Damien Darfeuille, chef du bureau en charge de notre concours, Monsieur Benoit Martin, chef du bureau des affaires générales, réglementaires et des systèmes d'information, Madame Christine Hays, secrétaire de la sous-direction, Madame Christine Gouala pour les moyens matériels, Monsieur Pascal Lassery pour les moyens informatiques, et Monsieur Maurice Nouama, gestionnaire du concours.

*

Les épreuves d'écrit du CAPES-CAFEP ont désigné par tirage au sort, pour cette session 2016, l'histoire en composition et la géographie en commentaire de documentaire. Les sujets, exigeants, étaient sans surprise pour celles et ceux qui s'étaient sérieusement préparés et qui n'avaient pas manqué de réfléchir au sens que revêtent les savoirs historiques et géographiques et leur transmission. Les résultats ont été tout à fait honorables, avec d'excellentes copies et un large ensemble témoignant de l'existence d'un vivier de bons étudiants. Les corrigés, très détaillés et qui suivent permettront aux candidats d'auto-évaluer avec précision et à ceux de la session 2017 de se préparer aux épreuves écrites.

Le jury a proclamé l'admissibilité de 1645 candidats invité à se présenter aux épreuves d'admission, au terme desquelles 700 candidats ont été déclarés admis pour le CAPES (public) et 62 pour le CAFEP (privé).

[6] Voir sa composition pour la session 2016 dans la partie annexe de ce rapport.

Vers la session 2017

Le programme du concours pour la session 2017 est disponible en se connectant sur le site « Devenir enseignant », afin de prendre connaissance des six questions d'histoire et de géographie et leur lettre d'accompagnement respective : http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_externe/52/5/p2017_capes_ext_histoire_geo_556525.pdf

Deux évolutions significatives marqueront le concours du CAPES-CAFEP externe d'histoire et de géographie pour la session 2017.

D'une part, l'épreuve 2 (« Analyse de situation professionnelle ») de l'oral se déroulera désormais dans un environnement numérique (voir la présentation p. 15 et le protocole à suivre, p. 115).

D'autre part, la transmission des avis personnalisés relatifs aux épreuves sera introduite dès cette session, à la demande des candidats à l'issue du concours, comme indiqué dans l'encadré ci-dessous.

À partir de la session 2017, il sera possible aux candidats qui en ferait la demande par écrit* d'obtenir l'avis personnalisé porté par les commissions d'oraux devant lesquelles ils ont composé. Cet avis (un par épreuve) expose les éléments ayant présidé à la définition de la note. A partir de l'année 2018, la même transmission pourra être assurée pour les épreuves d'écrit.
Il s'agit d'une réforme importante, appelée de ses vœux par la Direction générale des ressources humaines en charge des concours, qui a été voulue par le directoire du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie dans une volonté de modernisation et de démocratisation du concours.
Cette réforme permettra de répondre aux demandes de candidats non reçus souhaitant, dans une démarche constructive, comprendre leur échec. Elle suit en cela les recommandations du médiateur de l'Education nationale dans son rapport 2015 remis à Madame la ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

***Direction générale des ressources humaines, sous-direction des concours, D3, CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie, 72 rue Regnault, 75243 PARIS cedex 13**

Première partie.
Le concours du CAPES et CAFEP-CAPES externe d'histoire-géographie

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

Depuis la réforme introduite par l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des CAPES, celui d'histoire-géographie est devenu pleinement bivalent (et même trivalent avec l'éducation civique). Il est conforme ainsi à la mission des professeurs recrutés par cette voie nationale, qui est d'enseigner aussi bien et autant l'histoire que la géographie sans oublier l'éducation civique. La rénovation du concours par l'arrêté du 19 avril 2013, dans le cadre de la refondation de l'école de la République voulue par l'ancien ministre de l'Education nationale Vincent Peillon et poursuivie par ses successeurs, a maintenu cette bivalence autour de laquelle s'organise le CAPES externe d'histoire-géographie. Le recrutement des professeurs par le système du concours national concerne de futurs enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique (cette dernière, dans le cadre de l'enseignement moral et civique, ou EMC, introduit à la rentrée 2015 à tous les niveaux et dans toutes les voies de l'enseignement secondaire) qui doivent être, en conséquence, compétents dans ces trois disciplines. Cela ne signifie pas que les professeurs d'histoire et de géographie doivent abandonner leur valence de prédilection ou l'apport que représente une spécialisation en recherche. La maîtrise approfondie d'un sujet donne accès à des méthodes de connaissance et incite les professeurs à participer par eux-mêmes à l'élaboration du savoir historien ou géographique. Cela ne peut qu'enrichir leur pédagogie, leur donner plus d'assurance devant la classe, leur permettre d'innover avec leurs élèves, et affirmer une haute idée du métier d'enseignant et de sa dignité.

Un lien retrouvé avec les agrégations

L'actuel président du CAPES a souhaité, en 2014, en accord avec son directoire et en lien avec ses collègues président (e) s de l'agrégation externe d'histoire, de celle de géographie et de l'agrégation interne d'histoire-géographie, réarticuler les quatre concours à travers des questions de programme communes élaborées conjointement par les directoires. Ce fut chose faite pour les épreuves de la session 2015. Les étudiants passant le concours du CAPES externe conservent la possibilité de préparer et de réussir une agrégation externe, ou bien de se projeter à terme dans la réussite à l'agrégation interne. Cette évolution renforce le principe de la promotion par le mérite intellectuelle et le travail personnel de jeunes professeurs progressant dans la carrière grâce à la réussite aux concours de la fonction publique enseignante. Le directoire du CAPES est particulièrement attaché à cette dimension républicaine de la reconnaissance des enseignants.

Les quatre épreuves du CAPES rénové

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

A cette fin, nous souhaitons redire ici que le métier d'enseignant d'histoire, de géographie et d'EMC suppose à la fois une maîtrise scientifique des savoirs enseignés et une intelligence pédagogique à travers la compréhension du principe de leur transmission. Ces deux conditions sont fortement liées, d'un point de vue savant mais aussi dans les pratiques de la classe et de la formation. Les savoirs scientifiques intègrent la dimension de leur transmission, particulièrement en histoire, géographie et éducation civique qui relèvent des sciences sociales : leur maîtrise s'intéresse donc aux processus de leur adaptation à différents publics - et notamment les publics scolaires. En résumé, la maitrise scientifique aide à concevoir la pédagogie et à formuler des ressources didactiques nouvelles. A l'inverse, l'intelligence pédagogique intervient sur les savoirs scientifiques. Elle les interroge de manière critique, elle les amène à progresser, à mieux se définir, à penser cette dimension centrale de leur transmission. En résumé, le pédagogique aide à penser le scientifique qui a besoin de points de vue extérieurs, d'approches critiques et de questionnement de la transmission. Les ressources didactiques en sortent grandies. Ainsi conçues dans leurs rapports mutuels, professionnalisation et spécialisation se complètent et interagissent, notamment dans la formation des professeurs et la préparation des concours.

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

A. Les épreuves d'admissibilité (écrit)

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

Informations relatives au passage à la correction dématérialisée des copies pour la session 2017 du concours du CAPES-CAFEP externe d'histoire et de géographie

Pour les candidats, rien ne change lors des épreuves écrites. Ils utiliseront les copies normées des concours. En revanche, les membres du jury ne vont plus lire ni évaluer les copies sous format papier mais vont travailler directement sur des versions numériques, en corrigeant les copies à l'écran.
Il est donc particulièrement important que les candidats soient vigilants sur la forme pour que la copie reste bien lisible après sa numérisation. La graphie doit être soignée. Il faut, en premier lieu, éviter les encres pâles qui passent mal à la numérisation.
Par ailleurs, si les titres des parties ne doivent pas apparaître physiquement, il est important que les correcteurs distinguent facilement les grandes parties qui structurent la réflexion et les sous-parties qui les composent.
De plus, il convient de ne pas écrire contre le bord de la page, car le morceau de phrase pourrait échapper à la numérisation.
De même l'usage du *Tipp-Ex* est fortement déconseillé car la surimposition d'écriture passe mal et risque de se transformer en zone illisible. Il vaut mieux rayer à la règle le mot ou la phrase à éliminer.
La pagination est essentielle. Il n'est plus possible de faire un renvoi sur une autre page ou d'inverser des intercalaires. L'ordre des pages est impératif.
Pour les schémas, il sera nécessaire d'éviter les traits trop fins et les couleurs trop pâles. Il est conseillé de choisir des teintes prononcées qui passent plus aisément à la numérisation.

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

« Le commentaire de documents », la seconde épreuve de l'écrit, d'une durée de cinq heures, de coefficient 1, intègre à parité une dimension professionnalisante. Elle comprend en conséquence deux parties notées toutes les deux sur 10 points. La première partie, dite « Analyse critique », est un commentaire composé du dossier de documents proposé, selon les règles universitaires qui régissent cet exercice scientifique. Un commentaire composé n'étudie pas les documents les uns après les

autres, mais les présente de manière critique puis les rapproche et les confronte afin de faire ressortir leurs informations principales, les représentations de leurs auteurs ou institutions d'origine, leurs fonctions et leur autorité, leurs éventuelles postérités et usages historiographiques, etc. C'est agir ici en historien ou en géographe.

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

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

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

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

Le jury accorde la même importance aux deux parties comme le traduit la division par parties égales de la note globale (10 et 10).

B. Les épreuves d'admission (oral)

La première épreuve d'oral (« Epreuve de mise en situation professionnelle »), de coefficient 2, porte sur les questions de programme. Elle est préparée en quatre heures, avec l'aide d'une bibliothèque classée, pour l'histoire comme pour la géographie, de la même manière, à savoir selon les questions mises au programme du concours. Le candidat présente un exposé de trente minutes. Celui-ci comprend un traitement scientifique du sujet posé, avec un plan défini et des exemples choisis. Ce développement débouche sur des propositions d'adaptation pédagogique.

Pour cette seconde partie, le candidat est invité en premier lieu à justifier du niveau scolaire qu'il aura choisi pour cette séquence (*si le sujet tiré ne correspond pas à un thème des programmes actuel d'enseignement, le candidat décide d'un niveau de classe en imaginant que le sujet tiré est traité en collège ou en lycée)* et les objectifs qu'il assigne à son cours (il est possible de présenter ici le plan de cours qui pourrait être suivi, en conformité avec les objectifs présentés ; sa présence peut faciliter l'entretien, sans préjuger de la qualité du travail). Puis il présente et discute les notions qu'il souhaite enseigner à la classe. Enfin, il exploite un document ou des extraits de documents dont il justifie le choix, et d'où il tire des éléments à transmettre aux élèves (en géographie, le candidat présente ces éléments grâce à une production graphique réalisée sur un transparent lequel est projeté en salle de commission grâce à un rétroprojecteur).

Ce volet pédagogique a pour fonction de permettre au candidat d'aller vers les fondements d'une situation professionnelle, c'est-à-dire l'élaboration d'un projet, d'un savoir et d'une mise en œuvre par le document ou le croquis. Cette partie d'adaptation pédagogique occupe un tiers du temps de l'exposé.

L'entretien qui suit l'exposé, de trente minutes également, porte sur la maîtrise disciplinaire du candidat pour le sujet posé, vérifie brièvement et intelligemment ses bonnes connaissances pour les deux autres questions de programme de la discipline, et suscite un dialogue constructif sur ses propositions d'adaptation pédagogique. Le candidat est amené à approfondir ses choix, à les justifier, à imaginer avec le jury de nouvelles hypothèses et à montrer comment il conçoit une pratique d'enseignement en histoire et en géographie.

L'introduction de l'environnement numérique à l'oral du concours à partir de la session 2017 ne concerne pas cette épreuve.

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

À partir de la session 2017, le candidat disposera, en salle de préparation, d'un ordinateur contenant le dossier de documents, et avec lequel il élaborera sa restitution sous forme de diaporama (logiciel Diaporama/OpenOffice). Il pourra importer des éléments du dossier vers son fichier de travail. Au terme de l'épreuve, le candidat sera invité à sauvegarder sa préparation sur une clef USB fournie par le concours (aucune clef USB personnelle ne sera autorisée en salle de préparation), qu'il installera ensuite dans l'ordinateur de la salle de commission (identique à celui utilisé en salle de préparation). Un vidéoprojecteur connecté à cet ordinateur permettra de projeter sur un écran, un tableau ou un mur blanc les trois diapositives requises pour cette épreuve (voir la troisième partie de ce rapport, p. 115). Il convient de souligner que les candidats ne seront pas jugés sur la qualité graphique ou esthétique du fichier projeté. L'épreuve conserve toute son ambition d'analyse intellectuelle.

Les attendus de l'épreuve sont clairs. Ils font appel à la réflexion pédagogique, scientifique et civique du candidat. Celui-ci examine une séquence d'enseignement, en dégage les enjeux d'histoire/de géographie et de citoyenneté, et utilise les documents mis à disposition, ainsi que sa culture savante dans ces domaines, pour les éclairer.

Le dossier de documents est introduit par un titre qui se présente de la manière suivante : « Enseigner…….. en classe de ……[11] ». Ce titre reprend l'intitulé d'une séquence d'enseignement figurant dans le programme actuel des collèges et des lycées (pour ces derniers, la voie générale et la voie technologique sont concernées).

Le dossier comprend deux ensembles de documents qui sont étudiés durant deux temps distincts de l'exposé. Un tiers du temps privilégie le premier ensemble documentaire, les deux tiers restants privilégient le second ensemble.

Le premier temps de l'exposé doit permettre au candidat de manifester sa capacité à mener une réflexion critique sur une séquence d'enseignement définie à partir de textes normatifs et d'accompagnements pédagogiques et de propositions de contenu.

[11] Le cycle pourra être précisé une fois les nouveaux programmes entrés en vigueur, soit pour ceux du collège, à partir de la session 2017.

Le second temps de l'exposé doit être l'occasion pour le candidat de montrer son aptitude à renouveler scientifiquement ladite séquence (à partir d'un texte savant), mais aussi son aptitude à identifier les enjeux de ladite séquence en termes d'éducation civique et morale (à partir d'un texte de réflexion civique et morale).

1. **Le premier ensemble** documentaire contient des documents directement liés à la séquence d'enseignement proposée : un extrait des programmes, la fiche EDUSCOL, deux exemples de traitement prélevés dans deux manuels différents. Par ailleurs, le candidat dispose, dans la salle de préparation (et à partir de 2017 dans l'ordinateur sur lequel il travaille dans la salle de préparation[12]), de tous les programmes d'histoire et de géographie, et d'enseignement moral et civique en vigueur pour les séries générales et technologiques.

Le candidat analyse et explicite les logiques qu'il identifie de la séquence d'enseignement : il présente les axes retenus par l'extrait de programmes et la fiche EDUSCOL, les discute, réfléchit à la logique des programmes les concernant, justifie, éclaire et interroge les choix proposés par le manuel. Il présente les enjeux propres à l'enseignement de cette séquence, qu'ils soient de nature pédagogique, scientifique ou civique. Le candidat termine cette première partie de l'exposé en donnant le sens général motivant cet enseignement et justifie le recours à des ressources distinctes de celles présentées dans cette première partie de dossier.

2. **Le deuxième ensemble** contient des documents offrant au candidat de nouvelles ressources pour cette séquence d'enseignement. Les documents à l'appui de cette seconde partie d'exposé sont au nombre de deux, un écrit issu de la recherche ou de la vulgarisation savante, et un texte de réflexion civique et morale.

L'écrit issu de la recherche (ou de la vulgarisation savante), associé à l'ensemble des éléments du dossier, permet au candidat d'identifier la ou les questions d'ordre scientifique en question dans la séquence d'enseignement, et de réaliser une mise au point sur l'objet historiographique ou géographique en rapport avec cette séquence. Cette mise au point peut intégrer, si le cas s'y prête, une brève réflexion sur les sources et leur usage par les historiens ou les géographes. Les documents présents dans l'écrit issu de la recherche ou les documents proposés dans l'étude de cas de la partie 1 peuvent bien sûr être pris comme exemples.

Le texte de réflexion civique ou morale (qui peut émaner des classiques de la science politique) associé à l'ensemble des éléments du dossier (et aux programmes) permet au

[12] Voir plus haut, page précédente.

candidat d'identifier la ou les questions ou connaissances d'ordre civique et moral interrogées dans la séquence d'enseignement. Le candidat propose alors une mise au point sur la notion ou la question en relation avec la citoyenneté républicaine et son enseignement. Pour finir, on demande au candidat de proposer quelques pistes d'adaptation pédagogique pour le programme d'enseignement moral et civique (EMC) du niveau donné.

Cette démarche en deux temps constitue l' « analyse de situation professionnelle ».

On passe du premier temps au second temps en soulignant qu'une séquence d'enseignement doit, pour être pédagogiquement pertinent, s'appuyer sur des savoirs clairement identifiés et maîtrisés par le professeur, à commencer par des ressources scientifiques et civiques. Si le professeur sait comment les construire, il saura ensuite comment les rechercher et les utiliser tout au long de sa carrière. La maîtrise et la production de connaissances sont essentielles à l'acte d'enseigner – particulièrement en histoire et en géographie.

On veillera à croiser les documents. Ainsi, le document d'ordre scientifique doit-il être interrogé dans son intérêt pédagogique. Il est important de comprendre que des renvois à l'ensemble du dossier peuvent être effectués dans chacune des parties. C'est souvent ce qui distingue les meilleurs exposés.

L'entretien du jury revient dans un premier temps sur la présentation critique de la séquence d'enseignement et de ses enjeux. Dans un deuxième temps, il aborde l'examen de la question scientifique puis s'intéresse aux propositions de nature civique et à leurs articulations avec le programme d'EMC en privilégiant le lien avec les quatre dimensions retenues dans les programmes pour éclairer cet « enseignement moral et civique ».

Cette épreuve d'« Analyse de situation professionnelle » se fonde sur l'exploitation méthodique, intelligente et critique du dossier soumis au candidat. Si elle n'est pas une interrogation sur l'histoire des disciplines ou sur l'épistémologie en général, elle suppose une réflexion sur l'élaboration des objets de savoirs et sur les pratiques de recherche en histoire et en géographie. Une telle réflexion est indispensable à l'enseignement des savoirs, des méthodes et de la pensée de l'histoire et de la géographie en tant que sciences sociales. L'« Analyse de situation professionnelle » repose sur l'exploitation des textes normatifs (programmes, fiches, extraits de manuels) et des écrits universitaires choisis pour leur intérêt et leur pertinence. Le candidat est évalué sur la qualité de cette exploitation critique impliquant de comprendre et de croiser les documents du dossier avec les enjeux de connaissance et de citoyenneté toujours présents dans chaque séquence d'enseignement que réalisent les professeurs d'histoire et de géographie dans le quotidien de leur classe.

En mobilisant de telles ressources, le futur professeur se les approprie et démontre sa capacité à comprendre les sources réglementaires et documentaires de base, mais aussi à les dépasser, témoignant ainsi de l'autonomie intellectuelle nécessaire à l'acte d'enseigner et au métier de professeur. La mobilisation par le candidat de réflexion et de savoirs ambitieux manifeste des qualités d'inventivité et d'indépendance, qualités attendues d'un futur enseignant.

L'entretien se fonde sur le dossier proposé à l'étude et l'exposé du candidat. Il s'agit donc d'un questionnement situé qui exclut les questions de stricte érudition non référées au dossier ou à l'exposé.

Une bonne préparation de l'épreuve d'« Analyse de situation professionnelle » suppose d'étudier les programmes actuels (Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique), leur cohérence et leurs objectifs, d'être familiarisé avec les fiches Eduscol et les manuels du secondaire. Il est conseillé également de développer une réflexion personnelle sur les objets de l'historien et du géographe et sur leurs usages, sur les pratiques de l'histoire et de la géographie, sur les relations entre recherche et enseignement, et d'avoir réfléchi à quelques grandes questions d'éducation civique et morale croisant les enjeux actuels de la démocratie républicaine.

La professionnalisation dans les épreuves

La présentation ci-dessus des épreuves du CAPES rénové d'histoire-géographie, définies par l'arrêté du 19 avril 2013, donne une grande ampleur à l'idée même de professionnalisation. Celle-ci n'est pas seulement fonction de compétences didactiques et de l'apprentissage des règles du métier. Elle se fonde aussi sur un investissement critique en direction des processus d'enseignement (un principe central à l'épreuve 2 d'admission) et sur une construction réfléchie de la démarche pédagogique (un principe central à l'épreuve 1 d'admission). La professionnalisation recherchée par les réformes qui ont conduit à la création des ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) et la rénovation des CAPES donne au métier d'enseignant une forte dimension intellectuelle que dégage fortement la réflexion souhaitée sur la transmission des savoirs scientifiques indispensables à la compétence des enseignants – conditions d'une approche raisonnée et volontaire de la formation des élèves et de la prise en compte de leur personnalité en devenir.

La responsabilité d'enseigner l'histoire-géographie au collège et au lycée (général et technique) et les programmes qui en découlent illustrent fortement cette approche nouvelle de la professionnalisation. Le jury du CAPES externe rénové d'histoire-géographie assume cette mission qui lui est confiée de promouvoir les

fondements du métier d'enseignant dans ces disciplines et d'y attirer des candidats venus de toutes les couches de la société française.

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

L'épreuve 2 de l'écrit établit un propos scientifique pour mieux concevoir les fondements d'un cours en histoire ou en géographie et être capable de les argumenter. L'épreuve 1 de l'oral suit le même raisonnement qui consiste à donner au candidat les moyens intellectuels de penser des objectifs de cours, des contenus prioritaires et une mise en œuvre pratique. L'épreuve 2 de l'oral revient sur l'élaboration d'une séquence d'enseignement et amène le candidat à éclairer et critiquer ses différents volets présentés dans un dossier substantiel. En analysant cette situation professionnelle, le candidat atteste de ses qualités intellectuelles lui permettant de s'approprier les démarches pédagogiques.

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

Se préparer au concours, comprendre les épreuves

L'étudiant ou l'étudiante qui se destine au métier de professeur d'histoire, de géographie et d'EMC – et nous ne pouvons que les encourager dans cette voie – prépare spécifiquement le concours, depuis la rentrée 2013, dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Ces composantes universitaires articulent, au sein des masters des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF), l'acquisition des savoirs scientifiques, la formation au métier d'enseignant et l'expérience de terrain avec des stages en milieu scolaire. Dans la mesure où le point nodal de la refondation du métier d'enseignant repose sur la transmission, cette

réflexion débute dès la phase d'acquisition des savoirs scientifiques. La formation assurée dans les ESPE par le master MEEF structure cette compréhension de la transmission, à la fois par des enseignements qui explorent les possibilités pédagogiques offertes par l'histoire et la géographie, et par des périodes d'observation de classes lors des stages : ceux-ci permettent aux étudiants de d'appréhender ce que signifie la transmission à la base du métier d'enseignant, d'apprécier la capacité des savoirs historiques et géographiques à se transmettre, et de mesurer la portée des épreuves du CAPES qui combinent la maîtrise scientifique et l'intelligence pédagogique. Le haut niveau d'exigence du concours et sa profonde rénovation en font une donnée très importante dans la formation assurée durant les quatre semestres des masters préparés dans les ESPE.

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

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

Si l'on s'est préparé toute l'année, il n'est pas concevable d'abandonner en cours d'épreuve. Il s'agit d'un concours, et il est toujours susceptible de rattraper un échec par une réussite. Par ailleurs, il est possible que l'avis de jury ne soit pas celui du candidat quant à la teneur du rendu d'un candidat, à l'écrit comme à l'oral. Il s'agit moins de briller que de démontrer et de faire preuve de ses facultés d'explication et de raisonnement. Enfin, la ténacité fait partie des qualités attendues d'un futur enseignant. Il faut cultiver intelligemment sa confiance en soi, éviter de se dévaloriser et construire une image positive de soi – gage d'estime et d'assurance personnelles.

Passer les écrits

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

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

Passer les oraux

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

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

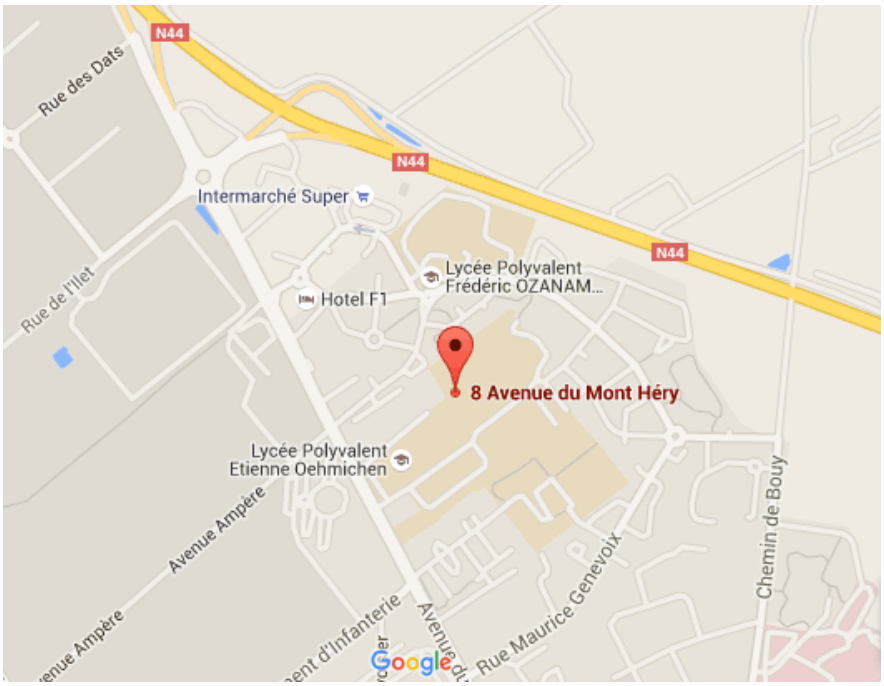
vers des raisonnements, des réflexions et des horizons qui contribuent à leur formation intellectuelle, sensible et civique.

On rappelle aux candidates et aux candidats qu'une tenue vestimentaire appropriée au passage d'un concours national de la République est attendue (il est cependant conseillé de ne pas inaugurer pour l'occasion vêtements et chaussures et de les avoir déjà portés pour être sûr d'être à l'aise). Enfin, le jury accorde beaucoup d'importance à l'expression orale et à la forme (bannir par exemple les « ouais ») et recommande d'éviter de commettre des fautes d'orthographe dans les transparents ou diapositives projetés. Les erreurs sont toujours possibles, mais il convient de les limiter, par exemple en recourant à des dictionnaires : ceux-ci sont disponibles en salle de préparation.

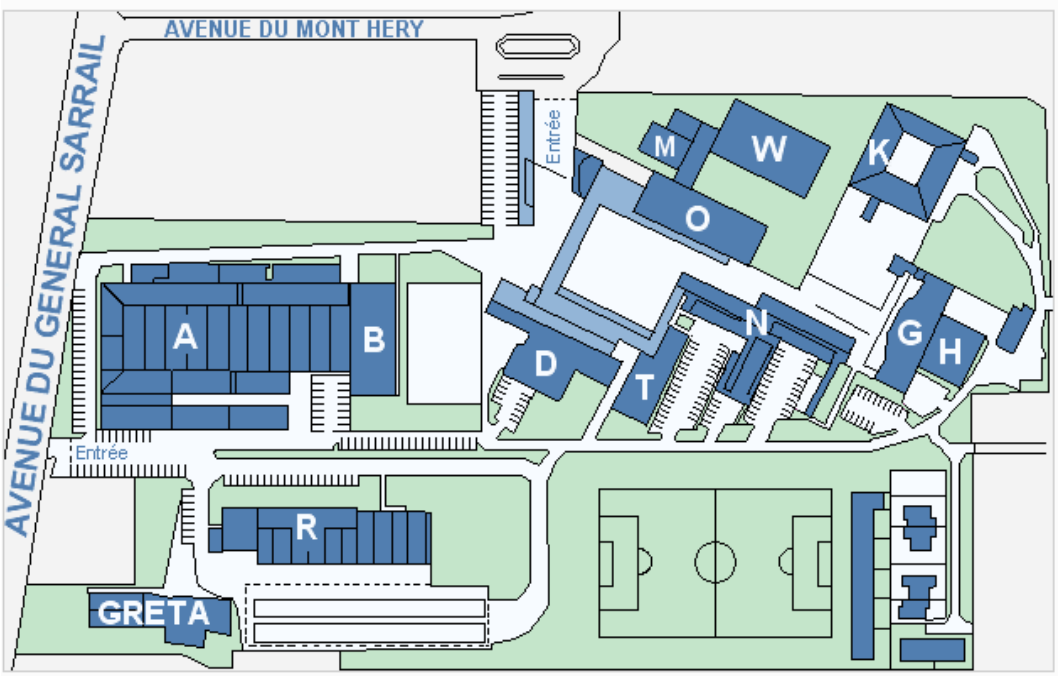
Le parcours du candidat admissible à Châlons-en-Champagne

Pour les candidats admissibles, les épreuves durent trois jours et ont lieu sur un site unique à Châlons-en-Champagne, au lycée des métiers Etienne Oehmichen (8, avenue du Mont-Héry). La période des épreuves d'admission s'étend approximativement du 12 juin (tirage matière) au 4 juillet (dernière épreuve). Elles mobilisent les candidats trois jours pleins. Des plans de la ville sont distribués à la gare où un « accueil CAPES » est proposé par la municipalité. Des plans sont également distribués à l'accueil du lycée Oehmichen.

Plan d'accès du site des lycées des métiers Etienne Oehmichen



Plan du site des lycées des métiers Etienne Oehmichen



Localisation du tirage matière et des épreuves au lycée Oehmichen

- Le tirage matière se passe sur le site du lycée des métiers Oehmichen (bâtiment N) le premier jour, suivi dans la journée de la visite de la bibliothèque (pour l'épreuve de MSP)
- L'épreuve MSP Histoire se déroule sur le site du lycée des métiers Oehmichen (bâtiment G)
- L'épreuve MSP Géographie se déroule sur le site du lycée des métiers d'Oehmichen (bâtiment K)
- Toutes les épreuves ASP (en histoire comme en géographie) se déroulent sur le site du lycée des métiers Oehmichen (bâtiment K)

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

A noter que la session d'admission commence avec le tirage matière le premier jour. Cela appelle de la part du candidat sérieux et concentration, et une tenue adaptée.

Emploi du temps des trois jours d'oraux

Premier jour

- **Le tirage matière** a lieu un jour sur deux. Le candidat est affecté, selon la matière tirée, à un jury pour l'épreuve de Mise en situation professionnelle (MSP) et pour l'épreuve d'Analyse de situation professionnelle (ASP). Il lui est précisé le lieu de ses épreuves et l'horaire de visite de la bibliothèque pour l'épreuve de MSP (il n'y a pas de bibliothèque pour l'ASP).

- **La visite de la bibliothèque** dure une heure, les candidats repèrent les ouvrages en fonction des périodes. Ils peuvent prendre des notes mais pas de photographie.

Deuxième et troisième jour

Déroulement des deux épreuves d'admission.

A noter : le candidat est convoqué le deuxième jour soit en Epreuve 1 (MSP), soit en Epreuve 2 (ASP), et le troisième jour dans l'épreuve qu'il n'a pas passé la veille (et qui sera dans l'autre valence, histoire si première épreuve en géographie, ou géographie si première épreuve en histoire).

Modalités de passage d'un candidat pour le tirage matière

A titre d'exemple (pour un candidat convoqué à 8h00).
NB. Cette présentation d'un tirage matière est donnée à titre indicatif pour l'information des candidats et n'a pas de valeur réglementaire.

- Le candidat se présente à l'accueil à 7h45 dans une tenue correcte. Sa convocation et son identité sont vérifiées.
- A 8h00, il est appelé pour se rendre dans la salle du tirage matière, dans le silence, accompagné d'un appariteur.
- Le candidat est accueilli par un discours d'introduction du secrétaire général présent. Celui-ci conclut également le tirage matière par un bref discours.

- Un appariteur appelle chaque candidat. Celui-ci tire au sort dans une enveloppe la matière qu'il présentera en leçon.
- L'appariteur définit l'affectation : jour de la leçon, jour de l'épreuve sur dossier, numéro de commission. Celle-ci est ensuite signée par le candidat.
- En fin de séance, un appariteur opère une relecture des affectations.

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

(« Mise en situation professionnelle »)

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

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

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

- 11h15 : le candidat entre dans la salle d'examen. Il est accueilli par le président de la commission du jury qui l'invite à présenter sa leçon (durée 30min). Puis il répond aux questions formulées par les trois membres de la commission (30min).

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

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

(« Analyse de situation professionnelle »)

Les dossiers en format papier sont distribués aux candidats en salle de préparation par le secrétaire général du concours ou le vice-président en charge de l'épreuve ou un adjoint désigné, sans que ceux-ci ne connaissent à l'avance le contenu des enveloppes distribuées. Le temps de préparation est de quatre heures. La préparation se déroule entièrement en salle de préparation, sans recours à une bibliothèque. Le candidat dispose dans son ordinateur du dossier en format numérique et des programmes de collège et de lycée. Il procède lui-même à la sauvegarde du fichier des trois diapositives attendues et installe sa clef de sauvegarde sur l'ordinateur strictement identique de la salle de commission (à noter que l'ordinateur sur lequel il a travaillé en salle de préparation est conservé pendant toute la durée de l'épreuve, de manière à pallier un incident possible avec la clef de sauvegarde ou l'ordinateur de la salle de commission).

Le reste des conditions de préparation est similaire à celles de l'épreuve orale 1 (MSP).

Le passage au numérique pour la session 2017

En lien avec les directoires des agrégations externes d'histoire et de géographie et de l'agrégation interne d'histoire-géographie, le directoire du CAPES a décidé pour la session 2017 l'introduction des ressources numériques et une restitution de l'exposé sous forme numérique également.

Nous renvoyons p. 15 pour la présentation de l'épreuve d' « Analyse de situation professionnelle » qui seule est concernée par ce passage au numérique, et p. 115 pour le protocole à suivre par les candidats.

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

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

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

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

Les jeunes professeurs certifiés sont encouragés s'ils le souhaitent à envisager des poursuites d'études, notamment dans le cadre d'un master recherche en histoire ou en géographie. L'expérience de la recherche est une excellence formation continuée. Elle constitue une aide précieuse à la pratique de l'enseignement, à la fois par le surplus de connaissances acquises, par l'acquisition de méthodes souvent transposables en cours, par des modalités nouvelles d'autorité devant la classe, par l'idée de la recherche et le goût de l'enquête qui peuvent être transmis aux élèves, par l'inspiration qu'elle donne dans la fabrique de la pédagogie et la confiance dans l'enseignement.

Deuxième partie. La session 2016. Résultats, composition des jurys et organisation matérielle

Les résultats de la session 2016

La troisième session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové s'est achevée le 5 juillet 2016 à Châlons-en-Champagne avec la délibération du jury du concours pour les épreuves d'oral. Le président a proclamé les résultats qui ont été publiés aussitôt sur le site Publinet par les soins de la DGRH.

6168 candidats se sont inscrits au CAPES 2016 rénové. Il s'agit d'une forte augmentation par rapport à la session 2015 (voir le rapport du jury) qui rend compte des progrès réalisés dans l'acculturation des candidats aux épreuves du concours rénové et les efforts consentis par les centres de préparation.

3514 candidats ont participé aux deux épreuves de l'écrit, et 1645 ont été déclarés admissibles à l'issue de la délibération du jury d'écrit le 19 mai 2016 au lycée Louis le Grand à Paris.

Le nombre d'admissibles a été calculé sur la base du nombre de postes alloués, soit, pour 2016, 700 postes (public) et 140 (privé). Aussi, la moyenne du dernier admissible se fixa-t-elle à 7,75/20 (soit la barre d'admissibilité). La moyenne de l'épreuve 1 (histoire) a été de 7,84, celle de l'épreuve 2 à 7, 77.

Les résultats des épreuves d'admission (oral) ont permis de pourvoir tous les postes mis au concours, soit 700 pour le CAPES. La barre d'admission a donc été fixée 9,58/20 (résultat du dernier admis). Le jury a décidé que les barres du CAPES (public) et du CAFEP-CAPES (privé) ne pouvaient être dissociées. Compte tenu de la moyenne inférieure pour ce second concours, tous les postes du CAFEP-CAPES n'ont pu être

pourvus : seuls 62 d'entre eux (sur 140) l'ont été. Le jury espère l'année prochaine une meilleure réussite pour les candidats du CAFEP, comparable à celle du CAPES.

Ce résultat du CAPES est une reconnaissance de l'investissement, tant celui des candidats et des préparateurs que celui des membres du jury dans leur travail d'évaluation à l'écrit comme à l'oral. Et cette reconnaissance a un impact certain pour nos disciplines et la place qu'elles représentent très légitimement dans le système scolaire et universitaire, dans l'éducation, dans la société et dans la République.

La réussite du concours est indéniable, tant à l'écrit et qu'à l'oral. En progrès sur la session 2015 (9,17), la barre d'admission à 9,58 constitue un résultat très honorable compte tenu de l'exigence des épreuves et de l'importance de la préparation. Comme chaque année, tous les postes ont été largement pourvus au CAPES. La session 2016 du CAPES et du CAFEP-CAPES a mis en lumière, comme cela a été déjà le cas les années précédentes, le nombre important d'étudiants d'histoire et de géographie prêts à s'investir dans des études exigeantes, à s'insérer dans les nouveaux dispositifs de formation des enseignants, et à rejoindre les métiers de l'éducation. Se confirme ainsi l'existence d'un vivier de bons et de très bons étudiants. Quant aux candidats moyens, beaucoup ont montré de réelles (mais encore inabouties) dispositions à se saisir des enjeux du métier de professeur d'histoire et de géographie. On ne peut que les encourager à persévérer.

Il s'agit de soutenir la formation et l'extension de ce vivier en encourageant de nouvelles vocations d'étudiantes et d'étudiants vers le métier de professeur d'histoire, de géographie et d'EMC, dans un contexte d'engagement politique inauguré par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République[15]. La hausse du nombre de postes mis au concours devrait se poursuivre. L'effort d'explicitation des nouvelles épreuves à travers ce rapport doit encourager les étudiants à préparer sereinement les épreuves et à en tirer un large bénéfice intellectuel.

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

Pour la composition du jury, nous renvoyons à l'arrêté du 7 mars 2015 reproduit dans les annexes de ce rapport (et disponible sur le site http://www.devenirenseignant.gouv.fr). Cette disposition nouvelle de présentation, généralisée à l'ensemble des rapports de concours, entre en vigueur pour cette session-ci. Nous rappelons que le rapport du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie est l'expression de l'ensemble du jury.

[15] *Journal Officiel*, 9 juillet 2013.

Sous la responsabilité du président et du directoire du concours, les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites) et les épreuves d'admission (épreuves orales) ont mobilisé un jury composé de 152 examinateurs et examinatrices pour l'écrit, et de 100 examinateurs et examinatrices pour l'oral. Le directoire comprend pour sa part les trois secrétaires généraux, les trois vice-présidents et le président[16].

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

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

Dans le cadre de la lettre de mission 2014-2015 de la ministre de l'Education nationale adressée aux Inspections générale, une mission a été confiée à l'IGEN sur la « professionnalisation des nouveaux concours de recrutement (bilan de la première session) ». Le CAPES externe d'histoire-géographie a été choisi pour figurer dans l'échantillon des concours étudiés. Un groupe d'experts formés de différents inspecteurs généraux de l'Education nationale a rencontré le président et des membres du jury (novembre et décembre 2014) puis a délégué deux de ses membres pour observer des oraux de la session 2015. Le rapport issu de cette mission d'inspection a validé les choix du jury dans la recherche de la professionnalisation des futurs professeurs d'histoire-

[16] Pour cette session 2016, le directoire a réuni Madame Sylvie Letniowska-Swiat, maître de conférences de géographie à l'université d'Artois, vice-présidente pour la géographie écrit et la MSP géographie, Monsieur Pascal Brioist, professeur d'histoire moderne à l'université de Tours, vice-président pour l'histoire écrit et la MSP histoire, Monsieur Jérôme Bocquet, maître de conférences d'histoire à l'université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, vice-président pour l'ASP, Monsieur Xavier Desbrosse, professeur agrégé, Monsieur Christophe Lucas, professeur certifié hors classe, et Monsieur Jean-Marie Duquénois, professeur de lycée professionnel, secrétaires généraux, ainsi que Monsieur Vincent Duclert, inspecteur général de l'Education nationale et enseignant-chercheur à l'Ecole des hautes études en sciences sociales. Le renouvellement du directoire amènera, pour la session 2017, l'arrivée de Monsieur Edouard de Bélizal, professeur agrégé de géographie à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, à la vice-présidence de la géographie écrit et de la MSP géographie, et pour la session 2018, celle de Madame Gwladys Bernard, maître de conférences d'histoire à l'université de Paris 8 Saint-Denis, à la vice-présidence de l'ASP. L'ensemble du jury a tenu à saluer l'engagement de Madame Sylvie Letniowska-Swiat dans l'organisation du concours et la défense de sa bivalence, après cinq années de vice-présidence au CAPES qui ont pris fin à l'issue de cette session 2016.

géographie, au moyen d'épreuves qui appellent de leur part une approche constructive des savoirs et un engagement dans une pédagogie renouvelée.

Une organisation éprouvée et vigilante, mobilisant de nombreux acteurs

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

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

L'achèvement de la troisième session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové histoire-géographie (par convention désormais : « CAPES 2016 ») démontre aussi bien l'importance des concours nationaux de recrutement des professeurs que leur faisabilité pratique dès lors qu'une organisation éprouvée est mise à leur service. La solidité des cette organisation a été vérifiée, à la fois lors de la phase d'admissibilité à Paris que durant celle d'admission à Châlons-en-Champagne.

Les opérations relatives à la phase d'admissibilité et les délibérations du jury se sont déroulées en avril et mai 2016 au lycée Louis-le-Grand où le concours y a été chaleureusement accueilli grâce à la bienveillance, respectivement, de Monsieur le proviseur et de Madame le proviseur adjoint que nous remercions très vivement. Cette implantation et cet accueil assurent aux jurys d'excellentes conditions de travail.

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

Les épreuves d'admission sont rendues possibles dans leur configuration la plus opérationnelle par la contribution décisive du lycée Oehmichen. Cet établissement est situé en périphérie de la ville centre, à l'opposé de la gare SNCF. Il est accessible depuis

la place de la République, le long des axes Léon-Bourgeois et Général-Sarrail. Le proviseur, Monsieur Christian Vanderstee, et l'intendant, Monsieur Thierry Sens-Salis garantissent au concours d'excellentes conditions de fonctionnement alors même que celui-ci alourdit le quotidien de l'établissement, particulièrement en période d'examens du second degré. Les agents d'accueil et de nettoyage contribuent aussi à assurer la qualité du quotidien, indispensable à la bonne marche de cette phase capitale du CAPES.

De la même manière, le lycée public Talon et le lycée sous contrat Frédéric Ozanam ont mis à disposition du concours leurs capacités d'hébergement en internat, ce qui a grandement aidé de nombreux membres du jury, appariteurs et également candidats. Nous tenons à remercier leurs équipes de direction pour leurs efforts constants à répondre aux demandes.

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

Les agents du rectorat de Reims accordent une grande attention à l'organisation de la phase d'admission du concours, à commencer par Monsieur Cyrille Bourgery, secrétaire général adjoint de l'académie, Madame Marie-Christine Triboulat, chargée de la DEC, et Monsieur Pascal Chocot, de la DEC 4.

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

Des équipes d'étudiants vacataires bien formés et très impliqués dans leur mission occupent les fonctions variées d'appariteurs et d'apparitrices. Elles permettent elles

aussi que le concours soit solidement fondé sur des procédures éprouvées, perfectionnées d'années en années, définies par une grande exigence qui n'exclut pas la bienveillance. La qualité reconnue des appariteurs et des apparitrices détermine une large part du bon fonctionnement du concours. Nous sommes très reconnaissants à leur investissement et leur professionnalisme.

Troisième partie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2016 du CAPES et CAFEP-CAPES. Corrigés des épreuves

Cette troisième et dernière partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés pour la session 2016. Sa longueur et sa précision s'expliquent par le caractère nouveau de ces épreuves dont il s'agit d'éclairer les principes généraux (exposés dans la partie 2) par une mise en œuvre concrète dans les conditions réelles du concours. Le jury forme le vœu que cet effort d'explicitation fournisse une aide substantielle aux candidats dans leur œuvre de préparation.

1. Les épreuves d'admissibilité

Les sujets d'admissibilité sont publiés sur le site : www.devenirenseignant.gouv.fr à l'adresse :
http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98470/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-session-2016.html

Epreuve 1. « Composition »

Histoire : « Pouvoirs et guerres en Islam entre le X^e^ et le XV^e^ siècles »
(Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijâz, Yémen, Égypte, Maghreb et al-Andalus)[17]

[17] Pour le jury, par Pascal Brioist, vice-président.

Observations générales

Pour cette session 2016, rappelons que l'épreuve 1, la composition, est une épreuve de nature scientifique, en histoire ou en géographie. Cette année, le sort a désigné l'histoire. La composition correspond donc à un exercice de dissertation, classiquement codifié ; problématisation du sujet et argumentation formalisées en trois temps, introduction/développement/conclusion.

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

Comme chaque année, les correcteurs louent certaines bonnes copies, d'ailleurs particulièrement valorisées. A l'inverse, les remarques sur l'ensemble des lots de corrections sont parfois sévères et mettent clairement en évidence l'établissement d'un hiatus entre les étudiants ayant reçu une réelle formation bivalente (histoire et géographie), qui savant mobiliser de solides connaissances en histoire, et les autres.

Ambition du sujet

L'ambition du sujet est d'inviter les candidats à réfléchir sur le lien qui unit les pouvoirs musulmans et la guerre, entre le X^{e} et le XV^{e} siècle, ainsi que sur l'exercice du pouvoir politique par la force militaire et sur les différents types de guerre auxquels se rapporte le thème « Gouverner en Islam entre le Xe siècle et le XVe siècle ». Il embrasse l'ensemble de la question au programme sur les pouvoirs en Islam – de l'Iraq à al-Andalus, étendue à toute la période définie. Il s'agit donc d'inscrire la réflexion dans le cadre des sociétés de l'Islam médiéval, en mobilisant des exemples issus des principales dynasties à l'étude, abbasside, omeyyade, bouyide, fatimides, seljoukide, almoravide, almohade, hafside, mérinide, nasride, ayyoubide, rassoulide et mamelouk. D'autres exemples, portant sur des dynasties généralement moins bien connues (hamdanide, mirdâside, ziride, hammadide, dynasties des Taifas, zayanide, etc.), peuvent tout autant permettre d'expliciter les dynamiques qui participèrent de la reconfiguration des pouvoirs musulmans par la guerre.
Toute une série d'interrogations peuvent être soulevées par les candidats, dont on attend qu'au préalable, ils s'interrogent même brièvement sur les principales formes de pouvoir (califal, sultanien, émiral) du *Dâr al-islâm*, ainsi que sur les différents types de guerre (externes et internes) que les détenteurs du pouvoir menèrent pour s'imposer et se pérenniser. Des candidats ont d'ailleurs su réfléchir au degré d'homothétie des pouvoirs politique et militaire, dans le *Dâr al-islâm*, en évitant l'écueil d'une histoire opérationnelle strictement événementielle, descriptive et centrée sur la stratégie et la

tactique, dont l'historiographie récente a souligné qu'elle est inapte à s'interroger sur les mouvements de fond – politiques, sociaux et culturels – qui détermine l'évolution des sociétés.
Les candidats sont bien sûr invités à questionner le rapport – parfois posé comme une évidence – entre l'Islam et le *jihâd*. Ils sont amenés à interroger également l'entité spécifique que peut représenter l'Occident musulman et discuter, toujours en relation avec le sujet, l'idée d'un Islam monolithique et essentialiste. Déconstruire les approches insuffisamment fondées sur la recherche historique relève de l'ambition de l'enseignant historien.

Périodisation

Les bornes chronologiques retenues incitent à construire une réflexion susceptible de repérer les inflexions et les basculements majeurs de cette période. Même si les différents pouvoirs au programme ont leur évolution propre, deux temps peuvent être schématiquement distingués. La période s'ouvre avec l'accélération de l'éclatement de la « centralité abbasside ». L'existence de trois califats rivaux, abbasside (Bagdad), fatimide (Mahdiya, puis Le Caire) et omeyyade (Cordoue, après 929) consacrent la fin de l'illusion de l'unité impériale, déjà largement mise à mal par l'émergence, à l'époque antérieure, de pouvoirs autonomes.
En Orient, émirs et sultans mettent sous tutelle le califat. Au début du X^e^ siècle, à Bagdad même, l'État abbasside est dominé par l'armée. La majorité des dynasties qui s'imposent ensuite sont d'essence militaire. Au final, les dynasties d'origine civile sont relativement peu nombreuses. Il faut aussi prendre en compte que même affaibli, le califat perdure longtemps, dans les sociétés de l'Islam médiéval, en tant que référent. Dans l'Occident musulman, l'institution califale connaît même un renouveau, pendant la « révolution almohade », avant de disparaître comme idéal d'unité et de gouvernement. Si, en Orient, les califes sont encadrés par les militaires et affaiblis politiquement, ils ne cessent pas pour autant de jouer un rôle politique voire, encore au XII^e^ siècle en Iraq, de lutter pied à pied, au moyen d'une force militaire renouvelée, contre le sultan seljoukide.
L'émergence de l'émirat et du sultanat comme forme de gouvernement a connu une régionalisation et une militarisation du pouvoir toujours plus marquée. Elle s'explique en partie par l'autonomisation politique de peuples non Arabes depuis longtemps présents dans le *Dâr al-islâm*, mais qui, désormais, s'affirment au pouvoir en leur nom propre – c'est pourquoi ils sont parfois qualifiés de « peuples nouveaux » par l'historiographie. Comme les Berbères (Almoravides puis Almohades) qui, en Occident musulman, créent des entités politiques parfois qualifiées « d'empire », les Arméniens, les Kurdes et surtout les Turcs jouent un rôle politique et militaire croissant, en Orient, après le X^e^ siècle. Maîtres du pouvoir, ces guerriers s'emparent de la question du *jihâd* et accompagnent la renaissance du sunnisme, patente en Orient dès le XI^e^ siècle, où elle est prise en charge par des élites religieuses qui assument résolument l'encadrement moral des populations, alors que le soufisme se diffuse.

Les nouvelles formes de gouvernement – fortement militarisées, en Orient - que ces non Arabes promeuvent, à partir du XIe siècle, s'imposent souvent avec l'appui des élites civiles et religieuses. Ces dernières leur laissent volontiers le soin de défendre un *Dâr al-islâm* menacé, en Méditerranée, par l'expansion chrétienne, et plus, à l'Est, par les Mongols. En effet, si l'Islam demeure en expansion en Afrique, en Anatolie et en Asie centrale et orientale, il se rétracte en Méditerranée. Dans la péninsule Ibérique, Tolède devient chrétienne dès 1085. Les Almoravides puis les Almohades freinent ensuite l'avancée chrétienne, mais sans la stopper. La dynamique de reconquête perdure ; elle finit par réduire le domaine musulman au seul royaume nasride de Grenade, à la fin de la période. Les îles méditerranéennes – en particulier la Sicile et les Baléares – quittent le giron de l'Islam.
L'Islam oriental résiste mieux. La défaite de l'empereur Romain Diogène à Mantzikert, en 1071, marque la fin des prétentions byzantines sur la Syrie du nord et la Djézireh. En revanche, la première croisade (1096-1099) débouche sur la création d'États latins (Comté d'Édesse, Principauté d'Antioche, Royaume de Jérusalem, Comté de Tripoli). Mais ces États sont sur la défensive, dès le milieu du XIIe siècle (Zouache, 2008). Le comté d'Édesse disparaît après la prise de la ville par Zenguî, en 1144. Soutenu par les ordres religieux militaires mais réduit à une peau de chagrin après les coups de boutoir que lui inflige Saladin après la bataille de Hattîn (1187), le royaume de Jérusalem subit définitivement le même sort une fois Acre prise par les Mamelouks, en 1291. Quelques années auparavant, les Mamelouks ont stoppé l'avancée des Mongols, qui avaient pris Bagdad (1258), lors de la bataille de 'Ayn Jâlût, en Syrie (1260). Cette bataille marque un véritable coup d'arrêt pour les Mongols, même s'ils se montrent à nouveau menaçants, en Syrie, notamment fin XIVe siècle-début XVe siècle.

Analyse du sujet et problématisation

La lutte contre les chrétiens et les Mongols doivent être prise en compte par les candidats en ce qu'elle facilite l'accaparement du pouvoir par des guerriers qui tirent légitimité de leur capacité à défendre l'Islam et à assurer son expansion. Cet affrontement renforce la place et le statut des détenteurs du pouvoir qui tous proclament combattre au nom de la vraie foi. Lorsqu'ils prennent d'autres musulmans pour cibles, ils prétendent incarner une orthodoxie. En conséquence, ils qualifient fréquemment de *jihâd* les combats contre leurs adversaires. Cependant, la militarisation toujours plus marquée du pouvoir doit d'abord être lue comme un processus propre aux sociétés constitutives de l'empire islamique, marquées par des guerres multiformes et, en Orient, par la création précoce d'armées professionnelles, dont le cœur est constitué d'esclaves soldats.
Toutes les formes de guerre doivent donc être prises en compte, dans une acception très large du mot guerre, qui renvoie à la lutte sanglante mais réglée entre des groupes organisés poursuivant un but défini. Toutes participent très largement de la légitimité des pouvoirs qui s'imposent dans les régions à l'étude, où elles génèrent de nouvelles

formes de pouvoir. Ces pouvoirs s'appuient sur des forces militaires diverses, tribales ou non, qui témoignent d'une professionnalisation croissante de la guerre et des armées. Cependant, cette professionnalisation est beaucoup moins aboutie en Occident qu'en Orient, où les esclaves soldats (*ghilmân* puis *mamlûk*-s) créent au XIIIe siècle un régime original où la servilité militaire permet d'accéder au pouvoir. Dans une certaine mesure, dans le sultanat mamelouk (1250/1260-1517), où un appareil militaire relativement complexe est créé, l'État se confond avec l'armée.
La militarisation du pouvoir et la mise en place de régimes militaires parfois pérennes, en particulier en Orient, est prise en compte par nombre de penseurs musulmans, notamment les auteurs de miroirs aux princes et de manuels militaires (traités dits de *furûsiyya*), ainsi que par les historiographes. Au XIe siècle, al-Mâwardî (m. 1058) met ainsi en avant « l'émirat délégué en toute confiance ». Al-Ghazâlî (m. 1111) considère quant à lui que la conduite de la guerre et de l'État doit être confiée au sultan, l'imâm et les oulémas devant être, à ses yeux, les gardiens de l'ordre religieux. Pour ces penseurs, l'armée du souverain n'a pas pour seule fonction de faire la guerre : c'est aussi un instrument de gouvernement, une institution qui doit permettre d'exprimer l'ordre social, d'instaurer la justice et de pérenniser un pouvoir. Elle fonde et permet d'asseoir l'autorité du souverain, que tout sujet doit respecter. À la fin de la période à l'étude, Ibn Khaldûn (m. 1406) voit la guerre comme un moteur de l'histoire. C'est par la force que le pouvoir se prend, par la force qu'il se maintient, du moins un temps, avant que l'affadissement des valeurs ne provoque la chute d'une dynastie.

Structuration de la réflexion

On attend des candidats qu'ils proposent un plan cohérent, intégrant des éléments de contextualisation, et clairement périodisé. Le sujet laisse aux candidats une grande latitude quant à la structuration de leur réflexion. Plusieurs types de plans sont possibles : chronologique, thématique, chrono-thématique. Ces différentes manières de répondre au sujet avec clarté, organisation et simplicité, montrent la pertinence et la richesse de la question soumise au candidat.
Deux écueils doivent être évités : celui de traiter Orient et Occident musulmans séparément, et non de façon transversale ; celui de réduire le sujet aux seuls affrontements entre les pouvoirs musulmans et les forces extérieures.
Le premier conseil à adresser aux candidats est de ramener le sujet vers la question du programme à laquelle il se réfère. Il s'agit en l'occurrence de ne jamais oublier de s'interroger sur la dimension politique de la guerre (et de son contraire, la paix) qui est révélée dans son rapport aux pouvoirs de l'/en Islam.
La proposition qui suit n'est qu'un exemple, parmi d'autres, des différentes façons de traiter le sujet.

PROPOSITION DE CORRIGE

I- Les guerres califales et la légitimité du pouvoir (X^e^-XI^e^ siècle)

A- *Le jihâd abbasside : les fondements d'une légitimité universelle*

Il convient de rappeler la définition du *jihâd* qui revêt deux dimensions : le *jihâd* majeur qui est un effort personnel et spirituel, et le *jihâd* mineur, qui consiste à combattre dans la voie de Dieu, notamment pour conquérir de nouveaux territoires par les armes ou à défendre l'Islam (*jihâd* offensif ou défensif). C'est le devoir du prince d'assurer cette tâche, qui ne constitue pas chez les sunnites l'un des cinq piliers de la religion, contrairement à l'ismaélisme, doctrine officielle des Fatimides, qui en fait le septième pilier de l'Islam.
L'idée de « guerre légale » (*jihâd)* est justifiée au nom de la défense de l'Islam et de son unité, par opposition à la *fitna* (souvent traduite par dissension, parfois par guerre civile : guerre condamnable qui nuit à l'*umma* c'est-à-dire à la communauté des croyants). Les élites religieuses de l'entourage du pouvoir sont souvent mobilisées pour justifier les guerres, en imitant la production théorique des *'ulamâ'* et *fuqahâ'* de la cour abbasside de la fin du VIII^e^ et du début du IX^e^ siècle. Ce *jihâd* redéfini, après la fin des conquêtes arabes, notamment sous les califats de Hârûn al-Rashîd (786-809) et de son fils al-Ma'mûn (813-833), s'impose à l'ensemble du monde musulman ; il correspond à une guerre, défensive et offensive, dont le point d'ancrage est la frontière, séparant l'empire des terres infidèles. Cette frontière devient le lieu de la pratique du *jihâd* et du *ribât*.
Les califes abbassides n'hésitent pas à prendre la tête de leurs armées comme le montrent les exemples de Harûn al-Rashîd ou de ses fils ; les chroniqueurs rapportent les combats frontaliers sous le commandement du calife. Cette image du calife *ghâzî* est largement reprise aussi bien en Orient que dans l'Occident musulman. Le modèle de *jihâd* abbasside a été diffusé et adapté en fonction des réalités régionales et des moyens dont disposaient les pouvoirs régionaux. Ces derniers mobilisent eux aussi des élites religieuses pour justifier leurs propres guerres et se présenter en acteurs du *jihâd*.
[*Les copies qui abordent cette question antérieure au cadre chronologique sont valorisées*].

B- *La militarisation du pouvoir politique et l'affaiblissement du calife*

Idéalement, les candidats évoquent les origines du processus de recrutement de militaires professionnels d'origine servile pour constituer les armées califales abbassides (on valorisera donc les copies en ce sens). Toutefois, les bornes chronologiques de la question au programme (X^e^-XV^e^ siècle) ne permettent pas de sanctionner l'absence de ces éléments.

Le calife abbasside al-Mu'tasim (833-842) a inauguré une nouvelle politique qui consiste à importer des esclaves des marges centre-asiatiques (en réalité le phénomène a commencé sous le califat d'al-Ma'mûn (811-833), qui possède une excellente connaissance de l'Asie centrale). Il a mis en place toute une organisation complexe d'importation et de formation d'esclaves-soldats (*ghulâm*-s, *mamlûk*-s) pour constituer une garde prétorienne qu'il estime plus fidèle que les combattants arabes et iraniens. Ce corps armé multiplie les heurts avec les populations bagdadiennes, d'où la décision du calife de s'en éloigner et de fonder une nouvelle résidence palatiale à Samarrâ', au nord de Bagdad.
Cet éloignement accentue l'isolement du calife et renforce le rôle de l'élite militaire dans le gouvernement de l'empire et surtout dans les affaires politiques ; elle empiète sur les prérogatives du calife. Les crises économiques et la diminution des rentrées fiscales dans les caisses de l'Etat abbasside, notamment du fait des nombreuses autonomies, affaiblissent et réduisent la marge de manœuvre du calife. Son retour à Bagdad en 892 ne change en rien le processus de militarisation du pouvoir.
L'intervention des militaires dans la vie politique et dans l'administration de l'empire est de plus en plus perceptible. Dès 936, un changement majeur s'opère, lié tout particulièrement aux difficultés financières du califat abbasside. Al-Râdî (934-940) doit nommer Ibn Râ'iq, militaire et gouverneur de Wâsit, à la tête de l'administration civile et militaire ; il exerce à la fois les fonctions de vizir et de chef de l'armée. C'est la naissance d'une nouvelle institution, celle de l'*amîr al-umarâ'*, le grand émir, ou l'émir des émirs, qui exerce dorénavant la réalité du pouvoir. Le calife en revanche ne dispose plus d'armée, ni d'administration et son domaine est réduit au centre de l'Iraq.
Ce processus de militarisation du pouvoir prend une nouvelle tournure lorsqu'en 945, le calife abbasside passe sous la tutelle des émirs bouyides (Iraniens chiites), devenus les réels maîtres de la force militaire en Irak et en Iran occidental. Cette dynastie d'*amîr al-umarâ'* bouyides s'installe à Bagdad et dirige le califat jusqu'en 1055. Ses chefs, d'obédience chiite imâmite, soulignent leur rôle de protecteurs des Abbassides en arborant des surnoms honorifiques (*laqab*-s) en *dawla* (dynastie).

C- *La compétition du X^e siècle : les guerres fatimides et omeyyades*

L'éclatement de l'unité califale au début du X^e siècle place l'Occident musulman et la Méditerranée en général au centre de l'évolution politique de l'Islam. Le califat fatimide est ainsi proclamé en Ifrîqiya en 910 après la réussite de la mission (*da'wa*) entreprise dans les Aurès par Abû 'Abd Allâh al-Dâ'î, qui parvient à mobiliser ses alliés Kutâma et à détrôner, après une décennie de guerre, les Aghlabides de Kairouan (909). Dans ce nouveau pouvoir qui prétend à l'universalité, l'imâm considéré comme un être pur et impeccable, détient une autorité absolue dans les domaines juridique, politique mais aussi militaire. La transmission héréditaire du pouvoir politique et du charisme religieux, assure la continuité de la dynastie dans la lignée du fondateur 'Abd Allah al-Mahdî ('Ubayd Allâh dans les sources sunnites, 910-934).

Menacé par l'ismaïlisme triomphant des Fatimides, l'émirat omeyyade de Cordoue est confronté de surcroît à de graves révoltes internes (surtout celle d'Ibn Hafsûn et de ses héritiers, qui sévit entre 880 et 928). Investi dans un contexte trouble en 912, 'Abd al-Rahmân III (912-961) consolide l'autorité de Cordoue sur les différentes provinces dissidentes avant de s'autoproclamer calife en 929. Attaché au sunnisme mâlikite, le nouveau califat de Cordoue repose sur une légitimité dynastique remontant aux Omeyyades de Damas. Garant de l'orthodoxie, le calife omeyyade s'appuie sur le corps des juristes (*fuqahâ'*) et sur une administration essentiellement arabe.
Les ambitions universalistes du califat fatimide ont motivé une politique expansionniste centrée dans un premier temps sur le Maghreb. De nombreuses expéditions militaires sont ainsi organisées pour soumettre le Maghreb central et extrême, qui donnent régulièrement lieu à de longs sièges (Fès). Le plus souvent, les interventions fatimides mobilisent leurs alliés berbères, les Sanhâja en particulier, les opposant ainsi dans une guerre par procuration aux groupes Zanâta généralement hostiles aux chiites d'Ifrîqiya. En effet, la guerre avec les Omeyyades fut rarement directe, les armées des deux califats ne se sont pas frontalement opposées au Maghreb. En Méditerranée, notons l'attaque contre Pechina-Alméria par la flotte fatimide en 954-55.
Depuis le règne d'al-Mahdî, les Fatimides projettent d'étendre leur territoire vers l'Égypte. L'héritier présomptif, Muhammad (futur al-Qâ'im bi Amri Allâh), est chargé de la direction de deux expéditions contre l'Égypte en 914-15 et 919-21. Interrompu par la révolte d'Abû Yazîd (935-947), le projet d'expansion vers l'Égypte reprend avec le quatrième calife, al-Mu'izz, qui l'achève avec son lieutenant Jawhar en 969.
Dès son arrivée au pouvoir, 'Abd al-Rahmân III fait de l'activité militaire un fondement de la politique de restauration de l'autorité omeyyade. La réunification d'al-Andalus et l'étouffement de l'insurrection des Banû Hafsûn lui permettent d'affirmer sa puissance militaire face à ses voisins chrétiens. Les interventions omeyyades en Galice et en Castille se multiplient malgré la défaite de Simancas (939) qui ne remet pas en cause le rapport de force favorable aux Andalous. Appuyé sur une armée composée essentiellement du *jund* arabe et sur une politique maritime efficace (construction d'arsenaux et contrôle des côtes), le califat omeyyade entretient aussi des relations diplomatiques soutenues avec les puissances latines.
Les ambitions impériales des califes omeyyades sont aussi visibles dans leur politique maghrébine, inaugurée par l'intervention directe à Mélilia (927) puis par la prise de plusieurs villes de la péninsule tingitane (Tanger, Ceuta, Asila). Sous al-Hakam II (961-976), les troupes omeyyades mettent fin au pouvoir de Gannûn, dernier chef idrisside, et établissent leur autorité sur l'ensemble du nord du Maroc. C'est justement à l'occasion de ces expéditions que commence l'ascension fulgurante de Muhammad Ibn Abî 'Âmir, futur al-Mansûr. Confisquant le pouvoir effectif sous le jeune calife Hishâm II, il fonde sa légitimité politique sur une activité militaire sans précédent. Les sources énumèrent sous son règne 56 expéditions dont les plus marquantes sont le raid de Barcelone (985) et le sac de Saint Jacques de Compostelle (997). En renforçant la présence omeyyade au Maghreb occidental, al-Mansûr a les moyens d'opérer sa réforme militaire, qui écarte le *jund* arabe en faveur de troupes berbères.

II- Nouveaux pouvoirs et régimes militaires (XIe-XVe siècle)

A- Les sultanats militaires d'Orient

Après avoir renversé la dynastie des Turcs ghaznévides en Iran oriental (1040), les tribus nomades de Turcs oghuz venus d'Asie centrale et rassemblés autour des Seljoukides accèdent au pouvoir réel au sein du *Dâr al-islâm* : Tughril Beg entre à Bagdad en 1055 et est officiellement reconnu en 1058 comme sultan et « roi de l'Orient et de l'Occident » par le calife abbasside. La force militaire des Seljoukides (aptitudes guerrières, cavalerie) et leurs prétentions à protéger le califat sunnite contre les émirs bouyides chiites légitiment à leurs yeux cette nouvelle tutelle imposée au calife abbasside.

Après les règnes des trois premiers sultans – Tughril Beg (m. 1063), Alp Arslân (m. 1072), Malik Shâh (m. 1092) –, plusieurs facteurs affaiblissent le pouvoir des principaux souverains musulmans du Proche-Orient : scission des territoires seljoukides entre plusieurs branches dynastiques rivales (Grands Seljoukides d'Iran et d'Irak, Seljoukides de Rûm), multiplication des émirats – tenus par des Turcs, des Turcomans et des Arabes –, affirmation des atabegs (chefs militaires nommés précepteurs des princes).

À partir des dernières années du XIe siècle (chute de Jérusalem en 1099), les croisades aboutissent à la création des États latins d'Orient dans une Syrie morcelée. Divisés, les pouvoirs musulmans sont acculés à une position défensive. Or, pendant une quarantaine d'années, les nombreuses dissensions politiques et religieuses du Proche-Orient – à commencer par l'opposition entre dirigeants sunnites et Fatimides chiites – et l'absence de mobilisation réelle autour du *jihâd* empêchent l'union contre les chrétiens. En outre, privilégiant leurs propres intérêts, certains émirs s'allient avec les Francs. Cette attitude et les difficultés militaires provoquent l'incompréhension voire la colère d'une partie de la population, notamment des élites religieuses, déçues par leurs dirigeants (al-Sulamî, 1105-1106).

Les Zenguides et des Ayyoubides changent la donne. Les Zenguides, dynastie turque installée principalement dans les régions d'Alep et de Mossoul, visent à réunifier la Syrie sous domination musulmane, et donnent un nouveau souffle à l'esprit de *jihâd*. Zenguî (m. 1146) puis son fils Nûr al-Dîn (1146-1174) unifient progressivement la Syrie et luttent activement contre les croisés (prise d'Édesse en 1144). Nûr al-Dîn y gagne d'être considéré comme le premier champion de la lutte contre les Francs. Grâce à son habileté politique et à ses qualités militaires, le Kurde Saladin devient vizir du calife fatimide du Caire à partir de 1169. Deux ans plus tard, il met fin au califat fatimide ; l'Égypte repasse sous la domination nominale des Abbassides sunnites.

Saladin fonde un nouvel État et réunit l'Égypte et la Syrie. Il mène de nombreuses campagnes militaires contre les émirs rivaux présents en Syrie, notamment les Zenguides, et contre les Francs, auxquels il prend Jérusalem en 1187. Ses troupes s'imposent aussi dans les ports yéménites donnant accès aux ressources du commerce

de la mer Rouge et de l'océan Indien. Ce conquérant, chanté par les littérateurs comme un héros du *jihâd*, n'hésite pas, toutefois, à négocier avec les Francs et à répéter les périodes de trêves avec l'un ou l'autre de ses adversaires pour limiter le nombre de fronts simultanés.
Ces deux dynasties non arabes s'appuient sur leur investissement dans la lutte contre les Francs pour légitimer leur pouvoir. Les mérites des souverains-guerriers zenguides et ayyoubides sont chantés par des auteurs tels Ibn al-Athîr (m. 1233) ou Ibn Shaddâd (m. 1234).

B- *Les nouveaux pouvoirs berbères et la guerre (Maghreb et al-Andalus)*

La crise du califat de Cordoue et l'émergence des Taifas entraînent progressivement un affaiblissement de la puissance militaire des pouvoirs musulmans en al-Andalus. En dehors des expéditions maritimes de Mujâhid al-'Âmirî, maître esclavon de Dénia qui a tenté de conquérir la Sardaigne en 1015-16, les pouvoirs des Taifas concentrent leur effort militaire sur les luttes internes. Ce que l'historiographie arabe médiévale présente en tant que *fitna* (sédition, guerre civile) constitue en réalité une période de recomposition politique et d'affirmation de pouvoirs régionaux, pour lesquels la guerre demeure un enjeu important. Mais cette situation n'entraîne pas paradoxalement une militarisation importante des élites dirigeantes dominées par les aristocraties urbaines, et le recours aux troupes berbères et aux mercenaires chrétiens se renforce. Un basculement du rapport de forces en faveur du nord chrétien se voit dans la politique des parias, tributs imposés notamment par la Castille sous le règne de Ferdinand Ier (1035-65), aux émirats limitrophes (Badajoz, Saragosse, Tolède), avant que le dispositif ne soit élargi à l'ensemble d'al-Andalus. Peu de temps après le début de l'expansion latine, notamment avec l'attaque de Barbastro (1063) et la prise de Coimbra (1064), la conquête de Tolède (1085) par les Castillans constitue un choc pour les élites andalouses, contraintes à faire appel aux Almoravides.
L'intervention de ces derniers en al-Andalus, couronnée immédiatement par la victoire de Zallâqa (1086), consacre la montée en puissance du pouvoir berbère. Issu de la confédération des Sanhâja, des nomades sahariens, le mouvement almoravide est centré sur l'institution du *ribât*, qui associe rigorisme religieux (dans le cadre du mâlikisme) et activisme militaire. Le pouvoir almoravide, articulé autour d'une interdépendance entre le pouvoir émiral et les milieux de juristes mâlikites, fait du *jihâd* un instrument idéologique qui fonde sa légitimité. Cette intense activité militaire en al-Andalus mobilise essentiellement les tribus almoravides, mais l'apparition du péril almohade au XIIe siècle fragilise progressivement leurs positions.
Le califat almohade est issu de ce qu'Ibn Khaldûn appelle une *'asabiyya*. Celle-ci est constituée d'une confédération tribale, dont les Masmouda forment le noyau central. Contrairement aux Almoravides, ces tribus sont des sédentaires du Haut et de l'Anti-Atlas.
Porteurs d'un projet de refondation de l'Islam autour d'une doctrine originale fortement teintée de messianisme, les Almohades accusent d'infidélité (*kufr*) leurs ennemis

almoravides pour les disqualifier. Ils ont l'ambition de réunir toutes les forces musulmanes sous leur bannière, avant de lancer le *jihâd*. Ils fondent des camps militaires et surtout la ville de Rabat, d'où les troupes almohades partent en expédition, vers le Maghreb ou al-Andalus. Leur prise du pouvoir au Maghreb est assimilée à une nouvelle conquête musulmane (*fath*), marquée par sa violence aussi bien à l'encontre des Almoravides que contre les tribus insoumises, victimes de massacres systématiques.
Avant d'intervenir en al-Andalus, les Almohades ont étendu leur pouvoir sur l'ensemble du Maghreb où ils soumettent les tribus arabes et chassent les Normands des côtes de l'Ifrîqiya. Sur le front ibérique, la victoire d'Alarcos, en 1195, est leur plus grand succès militaire en al-Andalus. Elle justifie le titre d'al-Mansûr (« le victorieux ») porté par Abû Yûsuf Ya'qûb (1184-1199). La guerre dénote la force du califat. Elle est aussi à l'origine de son effondrement. La défaite de Las Navas de Tolosa, en 1212, remet en cause la légitimité du califat, fondée essentiellement sur ses victoires militaires.
Cette défaite accentue la pression chrétienne en al-Andalus. La dislocation progressive de l'empire almohade, réduit rapidement à son territoire marocain, profite aux différentes puissances ibériques (Aragon, Castille, Portugal) qui parviennent entre 1217 et 1248, à conquérir la majeure partie de l'espace andalou. Les Nasrides, qui prolongent la présence musulmane en al-Andalus jusqu'en 1492, se maintiennent au gré d'une politique pragmatique alternant une activité militaire régulière sur la frontière avec la Castille et une diplomatie jouant sur les équilibres régionaux pour négocier de très nombreuses trêves. Le contrôle du détroit de Gibraltar devient l'enjeu capital d'une lutte opposant pouvoirs chrétiens (Aragon, Castille, Portugal) et musulmans (Mérinides et Nasrides). La défaite musulmane à Rio Salado (1340) constitue la dernière intervention directe d'un pouvoir maghrébin en al-Andalus ; en affaiblissant les positions musulmanes autour du Détroit, celui-ci demeure néanmoins disputé. Il faut attendre la prise de Ceuta par les Portugais (1415) pour que l'emprise occidentale soit irréversible.
Au Maghreb, les différents pouvoirs post-almohades sont engagés d'une manière continue dans des guerres dynastiques. L'expansionnisme mérinide à l'égard des Zayânides de Tlemcen en constitue l'exemple le plus frappant. Mais cette pratique de la guerre fait appel essentiellement à des contingents tribaux en mobilisant régulièrement des mercenaires chrétiens. Contrairement à leurs contemporains mamelouks, la place des militaires demeure subordonnée aux élites politiques civiles.

C- *Le sultanat mamelouk, une expérience du pouvoir*

Les Mamelouks (1250/1260-1517), esclaves d'origine turque puis circassienne, justifient leur accession, puis leur maintien au pouvoir par le fait qu'ils apparaissent comme les seuls, en Orient, à pouvoir défendre le *Dâr al-islâm* face aux menaces des Francs et des Mongols.
Ces soldats d'origine esclave achetés en grand nombre par le dernier sultan ayyoubide al-Sâlih Najm al-Dîn (1238-1249) pour constituer un régiment d'élite, renforcer son armée et probablement parce qu'il ne fait plus confiance à sa famille, ont montré leur efficacité lors de la bataille d'al-Mansûra contre les armées de Louis IX (1250). Leur

victoire à ‘Ayn Jâlût, en 1260, met un coup d’arrêt aux invasions mongoles et consacre le triomphe de cette caste militaire. C’est dans ces circonstances qu’apparaît Baybars (1260-1277), ancien mamelouk *sâlihî* et chef des mamelouks bahrîdes, qui a joué un rôle de premier plan dans ces victoires militaires. Considéré comme le véritable fondateur de l’État mamelouk, il se débarrasse rapidement du sultan Qutuz (1259-1260), en l’assassinant, et entre, au Caire, dans la citadelle de la Montagne (*Qal‘at al-Jabal*), symbole du pouvoir par excellence. Il prend le titre d’al-Malik al-Zâhir et s’installe à la tête du sultanat, en inscrivant son règne dans la continuité d’al-Sâlih Najm al-Dîn Ayyûb.
Sur le front syrien, les premiers sultans mamelouks, Baybars, al-Mansûr Qalâwûn (1279-1290), et son fils al-Khalîl (1290-1293), réussissent à s’emparer des derniers émirats ayyoubides et à conquérir les forteresses tenues par les Ismaéliens. Ils mènent des campagnes régulières contre les principautés franques, qui permettent, dans un premier temps, de réduire leur territoire à une étroite bande côtière, puis de mettre fin à la présence latine en Acre en 1291. Par cette victoire, les Mamelouks parviennent à contrôler les frontières de la Syrie du nord, notamment celles avec l’Il-Khanat mongol de Perse, qui représente une véritable menace pour le sultanat.
Les victoires mameloukes n’offrent pourtant pas la légitimité nécessaire à ce régime militaire, étranger à la population égyptienne et syrienne. Conscient de ce manque, Baybars réinstalle le califat abbasside au Caire après sa disparition en 1258. Il fait venir au Caire un des derniers descendants des Abbassides de Bagdad, l’intronise et obtient son investiture en tant que sultan de l’Islam et des musulmans.
Le principal rôle du calife abbasside du Caire est donc de légitimer le pouvoir des sultans mamelouks en leur conférant le diplôme d’investiture, par lequel il leur délègue son pouvoir. Toutefois, les califes abbassides du Caire jouissent d’un prestige religieux qui permet de renforcer leur légitimité. Ils sont parfois perçus comme un recours politique crédible, notamment au XIV^{e} siècle, en jouant le rôle d’arbitre dans la lutte entre les émirs pour accéder au pouvoir.
Si le califat est perçu comme une fiction dans la mesure où le calife ne possède aucun pouvoir (Maqrîzî, m. 1442), il a toutefois formé une lignée ininterrompue jusqu’à l’arrivée des Ottomans ; en contribuant au rayonnement du Caire, devenue capitale du monde islamique, cette institution a apporté au pouvoir militaire toute la légitimité nécessaire pour gouverner le sultanat.
Les Mamelouks ont également accordé une importance capitale à la Péninsule arabique à la fois pour contrôler la route des épices et les villes saintes. Ils ne cherchent pas à imposer leur autorité de manière permanente au Hedjaz, où ils préfèrent exercer une « souveraineté saisonnière ». Ils délèguent aux shérifs de la Mecque la responsabilité d’administrer les affaires locales. Signes forts de leur souveraineté, les pèlerinages de Baybars en 1266 et d’al-Nâsir Muhammad, en 1313 et en 1320, symbolisent la réaffirmation de la suprématie mamelouke sur le Hedjaz et l’attachement de ces sultans à la religion. Ils portent d’ailleurs le titre de « protecteur des lieux saints » et envoient chaque année les tentures (*kiswa*) pour la Ka‘ba et des vivres pour les pèlerins.

III- Les guerriers au pouvoir

A- *Ostentation guerrière du pouvoir : le souverain, un chef de guerre*

Les cérémonies organisées lors du départ en expédition mettent en évidence la place centrale du souverain. Les Seljoukides, les Zenguides, les Ayyoubides et les premiers Mamelouks en Orient, les Almoravides, les Almohades commandent en personne leurs armées. En revanche, d'autres souverains délèguent cette fonction à leurs généraux, comme les califes omeyyades de Cordoue ou les Fatimides. Ces départs de troupes en campagne font l'objet d'une mise en scène qui met le souverain au centre du dispositif militaire et du commandement de son armée. De nombreux exemples aussi bien en Orient qu'en Occident musulman peuvent être mobilisés pour montrer comment ces cérémonies participent de l'exercice du pouvoir.
Après la défaite de Simancas, en 939, face aux Castillans, le calife omeyyade ne prend plus la tête des expéditions et ne quitte plus son palais, mais le cérémonial imposant mis au point dans sa résidence palatiale de Madînat al-Zahrâ' place toutes les campagnes militaires sous son commandement. Les chefs de l'expédition et les amiraux de la flotte vont chercher le bâton de commandement lors d'une imposante cérémonie, dans le « Salon riche ». Sans bouger de son palais, le calife est informé par courrier rapide, ce qui lui permet de donner les ordres. Au retour, les généraux de l'armée sont reçus en grande pompe et récompensés par le souverain lui-même.
Le palais est l'espace par excellence d'expression de toutes les formes de l'exercice du pouvoir. Le souverain s'expose dans toute sa puissance, siège sur un trône, bannières et robes d'honneurs portent la couleur de la dynastie ; tout le faste de la cour se déploie lors des audiences ou de la réception des ambassadeurs. Ces cérémonies minutieusement organisées visent à étaler la richesse et en même temps la puissance du souverain.
Le pouvoir investit également l'espace public, en organisant des défilés militaires qui se terminent généralement par des banquets et par la distribution de nourriture et de sucreries au peuple. Parmi les cérémonies militaires créées par les Fatimides en Égypte pour mettre en scène la puissance du calife, il convient de citer celle de la célébration du départ de la flotte de guerre en expédition. Une parade navale est organisée devant le calife, installé dans le pavillon d'al-Maqs (*manzarat al-Maqs*) et la foule est massée sur les bords du Nil afin d'observer les capacités de la flotte fatimide.
Le rôle des souverains est mis en évidence dans la conduite du *jihâd* ; les *laqab*-s (titres honorifiques) et surtout l'épithète de *mujâhid* figurent dans les protocoles de leurs correspondances, dans les inscriptions monumentales, sur les monnaies, les étendards, les robes d'honneurs, les fondations pieuses, les fontaines publiques, les hôpitaux et les madrasas, pour rappeler leurs victoires militaires, leur puissance et leur aptitude à défendre l'Islam. De nombreux exemples sont mobilisables, à propos de califes, de vizirs militaires. En Égypte, Badr al-Jamâlî (m. 1094) est désigné comme « l'épée de l'islam et des musulmans ». Quant à Nûr al-Dîn Zengui, il est qualifié de « combattant pour la cause

de Dieu, celui qui combat aux frontières contre les ennemis de sa religion, l'ascète ». Ses qualités guerrières et sa profonde piété sont ainsi célébrées, de même que le fait qu'il dédie entièrement sa vie à l'islam. Enfin, les sultans hafsides héritent de cette épithète de « combattant pour l'œuvre de Dieu » de leurs ancêtres almohades.
Il faut garder à l'esprit, aussi, que la littérature et l'historiographie (chroniques, poésie, romans populaires…) et les miroirs aux princes participent souvent de la glorification du souverain, qui y est exalté comme un chef de guerre, protecteur des musulmans, ainsi que comme le garant de l'ordre et de la justice. Saladin était entouré de poètes et de prosateurs qui marquèrent leur temps, tel le célèbre 'Imâd al-Dîn al-Isfahânî (m. 1021), qui lui dédia un ouvrage à la suite de la prise de Jérusalem, en 1187. Dans l'Occident musulman, des chroniqueurs et des poètes comme al-Jarawî (m. après 1200) célèbrent aussi avec force les victoires militaires almohades.

B- *Les armées : commandement, composition et structures*

Pour les juristes musulmans, mais aussi et surtout pour les auteurs de miroirs aux princes et de manuels militaires, la guerre, l'armée et la souveraineté forment un trio indissociable. Seul le souverain est en droit de faire la guerre, dans la mesure où elle est forcément menée contre les ennemis de l'Islam et des musulmans, externes et internes. C'est à lui qu'il revient de décider dans quelles conditions elle est menée, et de choisir entre les différentes options qui s'offrent à lui, par exemple concernant l'attitude à adopter vis-à-vis de l'ennemi ou des prisonniers. Probablement rédigé par al-Harthamî à la fin du IXe siècle, sous l'influence de penseurs grecs, persans et indiens, le *Mukhtasar siyâsat al-hurûb* (« Abrégé de l'organisation ou de la conduite des guerres ») est tout entier articulé autour de la question du chef, dont les qualités sont énumérées : intelligence, constance, prudence, bienveillance et proximité avec ses hommes, malignité et ruse, désintérêt et finesse dans ses consultations, expérience enfin. En théorie, le souverain dirige donc l'armée. En réalité, un général en est chargé (*hâjib* sous les Seljoukides, *atabeg* sous les Mamelouks, etc.).
L'armée est donc une institution que tout souverain se doit de contrôler. En déléguant leur commandement, les califes abbassides perdent la réalité du pouvoir. Il en va de même, à partir de la fin du XIe siècle, dans le califat fatimide. D'ailleurs, les théoriciens du pouvoir ne s'y trompent pas. Ils insistent, tel Nizâm al-Mulk (m. 1092), sur la nécessité, pour le souverain, d'y accorder la plus grande attention. Nizâm al-Mulk prône aussi la mixité ethnique, qu'il considère comme un moyen d'encourager l'émulation et de contrôler les tribus. Mais la mixité peut donner naissance à des tensions très fortes entre groupes ethniques concurrents. Ainsi, en Égypte, au milieu du XIe siècle, la lutte sanglante entre les Sûdân « Noirs » et les Turcs manque de provoquer la chute du califat fatimide.
Les armées ne sont pas seulement composites ethniquement : tout au long de la période, elles mêlent des groupes d'origine sociale variée. Précoce, le phénomène de professionnalisation des armées conduit les souverains à créer des armées régulières, dont le cœur est constitué d'esclaves soldats. À ce premier cercle de combattants,

s'ajoutent les auxiliaires nomades (bédouins, Turkmènes, Kurdes, Khwarizmiens, Mongols), qui viennent des marges, dont les aptitudes guerrières sont mises en lumière par les penseurs, ainsi par Ibn Khaldûn, qui en fait des acteurs majeurs de son schéma du pouvoir. Des combattants occasionnels rejoignent aussi ces professionnels ou semi-professionnels de la guerre, dont des « volontaires de la foi » qui souhaitent lutter contre l'infidèle, par exemple, en Syrie, à l'époque des croisades. Libres ou esclaves, les cavaliers sont les mieux rémunérés, notamment parce qu'on considère généralement qu'eux seuls peuvent emporter la décision sur le champ de bataille. Pourtant, on a toujours recours aux fantassins, que les théoriciens militaires valorisent, en particulier les fantassins spécialisés dans le jet du feu grégeois ou le maniement des machines de siège, sans lesquels une place forte ne peut être correctement défendue ou prise d'assaut. À la fin de la période, des unités de fantassins munis d'armes à feu sont créés par les Mamelouks, sans doute pendant le règne du sultan Qaytbay (1468-1496). Le processus de professionnalisation des armées qui avait débuté avant même le X^e^ siècle connaît alors une forme d'aboutissement. L'armée du sultan semble se confondre avec celle de l'État.

Il en va différemment dans l'Occident musulman. En al-Andalus, les armées omeyyades sont d'abord constituées de troupes de conscrits arabes (*jund*) perpétuant les usages des Omeyyades de Damas. Dès l'époque émirale, le recours à des mercenaires chrétiens (*hasham*) et des contingents berbères (*tanjiyyûn*) est attesté, mais c'est la réforme militaire d'al-Mansûr qui bouleverse la composition ethnique de l'armée, en introduisant massivement des troupes berbères nouvellement arrivées du Maghreb. Les pouvoirs maghrébins successifs, du XI^e^ au XV^e^ siècles, disposent d'armées tribales changeant en fonction des groupes dominants (Lamtûna sous les Almoravides ; Hintâta et autres Masmûda sous les Almohades, Zanâta sous les Mérinides et les Zayanides). À partir de l'époque almohade, les nomades arabes issus des migrations des Banû Hilâl sont systématiquement mobilisés à l'occasion des grandes expéditions militaires. La présence de mercenaires chrétiens (essentiellement d'origine catalane ou castillane) est aussi constante ; ils sont utilisés dans les opérations de luttes contre les rebelles et ne prennent pas part aux combats avec des puissances chrétiennes. La présence de contingents serviles (d'origine noire) est régulièrement attestée (Fatimides d'Ifrîqiya ou Almoravides) ; d'une manière secondaire, des troupes de Turcs ou de turcomans (Ghuzz), venues des espaces ayyûbides ou mamelouks, sont employées depuis l'époque almohade.

Quelles que soient les différences entre l'Occident et l'Orient musulman, le problème crucial qui se pose aux souverains est de rémunérer les soldats. Dans les grandes dynasties, les bureaux d'administration militaire (généralement appelés « *dîwan* de l'armée ») en étaient chargés, de même qu'ils enregistraient le nom des soldats, qui étaient payés en numéraires ou en nature. L'élite militaire bénéficie de concessions fiscales (*iqtâ'*) qui lui permet de rétribuer ses propres troupes, qu'elle doit mettre au service du souverain lorsque ce dernier le leur demande. Le système de *l'iqtâ'*, qui se généralise très tôt en Orient, est moins développé en Occident. Des concessions fiscales (appelées *sihâm*) sont signalées sous les Omeyyades d'al-Andalus. Ce système se

renforce au Maghreb à l'époque almohade et mérinide, où cependant il ne joue pas le même rôle fondamental qu'en Orient.

C- *Les pouvoirs et le contrôle des territoires*

Les pouvoirs investissent financièrement dans la défense du territoire et dans la constitution d'armées et de troupes coûteuses. Outre l'architecture militaire, en particulier dans les zones frontalières, cela suppose la maîtrise de savoir-faire techniques (ex. : construction navale, communication à travers l'empire).
Depuis la stabilisation de la frontière de l'empire arabo-musulman au VIII^e^ siècle, des marches frontalières (*thughûr*, pluriel de *thaghr*) sont établies au nord de la Syrie et en Asie centrale. En al-Andalus au X^e^ siècle, la Marche supérieure (*thaghr a'lâ*), séparant les territoires d'al-Andalus et des royaumes chrétiens, mobilise l'attention du pouvoir omeyyade (avec la construction de forteresses, l'implantation de zones de peuplement et l'installation de garnisons). Cette zone bénéficie d'une organisation spéciale car, à la différence des circonscriptions administratives du reste d'al-Andalus, le *thaghr* est géré par un *qâ'id* ou *sâhib*, gouverneur militaire doté d'une certaine autonomie. Mouvantes au gré de l'évolution des confrontations militaires, les frontières sont aussi des zones perméables alimentant une économie prédatrice fondée sur le butin résultant de la guerre de razzia.
Des constructions défensives extrêmement diverses (*hisn*, *krak*, *ribât*, *qasr*, *qal'a*) sont mobilisées par les pouvoirs pour contrôler le territoire. En Orient, surtout à partir de l'époque ayyoubide, la militarisation du pouvoir se traduit par la multiplication des « villes de cavaliers », marquées par la présence de citadelles (ex. : citadelle du Caire construite par Saladin et achevée par al-Kâmil en 1207). On constate des transformations des fortifications face aux évolutions de la poliorcétique et à la puissance accrue des machines de jet, surtout à partir du début du XIII^e^ siècle.
Les divers pouvoirs s'efforcent aussi de mobiliser idéologiquement les combattants, en particulier autour du *jihâd*, qu'il est possible de pratiquer à titre individuel ou collectif dans les *ribât*-s. En effet, depuis le début de l'époque abbasside, les zones frontalières constituent un terrain privilégié pour l'activité de *ribât* (institution religieuse associant, dans le cadre d'une retraite pieuse, une quête spirituelle et un engagement volontaire pour la défense du *Dâr al-islâm* par les armes). L'institution du *ribât* connaît un développement particulier en Occident musulman, où elle prospère d'abord en Ifrîqiya (IX^e^ siècle) avant de devenir un vecteur de la diffusion de mouvements politico-religieux. La répression fatimide qui ôte aux *ribât*-s de l'Ifrîqiya une partie importante de leurs ressources financières n'empêche pas l'essor de la pratique du *ribât* dans le reste du Maghreb, en particulier chez les Almoravides (de l'arabe *al-murâbitûn*, volontaires pour le *ribât*) et les Almohades.
La communication est un enjeu majeur pour les régimes militaires. La poste aux chevaux et les pigeons voyageurs sont des éléments importants de communication en temps de guerre : par exemple, Nûr al-Dîn Zengui et Baybars ont développé cet instrument, en parallèle de leurs réseaux d'espions, pour s'informer rapidement des mouvements des

troupes ennemies et pour gouverner les provinces éloignées. Les systèmes de communication contribuent également au contrôle de la logistique, fondamentale pour le succès militaire.
La dimension maritime de la guerre et de la frontière est essentielle et ne se limite pas à la seule Méditerranée, même si celle-ci occupe une place centrale. Plusieurs pouvoirs du *Dâr al-islâm* ont une puissance maritime (ex. : Fatimides, Almohades) et mobilisent les flottes construites dans leurs arsenaux (de l'arabe *dâr al-sinâ'a*) pour combattre leurs rivaux musulmans et les Francs (ex. : 'Abd al-Rahmân III, Saladin). L'accès aux matières premières, le bois en particulier, nécessaires à la constitution de flottes conséquentes pose parfois problème, surtout en Ifrîqiya et en Égypte, et implique des relations avec l'ennemi (ex. : relations entre Fatimides et villes italiennes). Divers types de fortifications permettent de protéger les côtes, en particulier au niveau des villes portuaires (ex. : *ribat*-s de la côte ifrîqiyenne, enceinte de Mahdiya).

Conclusion possible

Au X^e^ siècle, l'empire islamique est extrêmement vaste et exposé à des tendances centrifuges. L'incapacité du calife à mener lui-même toutes les guerres nécessaires au contrôle de son territoire aboutit alors à un éclatement du pouvoir au profit de dirigeants se fondant sur leur propre force militaire. Certes, la militarisation du pouvoir en Islam entre le X^e^ et le XV^e^ siècles est liée à la délégation du pouvoir par le calife aux détenteurs de la force militaire, mais cette force militaire ne se suffit pas à elle-même : la légitimité des pouvoirs régionaux reste conditionnée par la reconnaissance califale. Les moyens militaires et idéologiques placés au service des ambitions des divers pouvoirs (successifs ou contemporains) ne leur permettent toutefois pas de reconstituer l'unité du *Dâr al-islâm*. Seuls les Ottomans, pourvus de moyens militaires et techniques nouveaux, parviennent à réunifier une large part de ce territoire, essentiellement à partir du XVI^e^ siècle.

Bibliographie citée dans le corrigé

a- Sources

Denoix S. et Eddé A.-M. (dir.), *Gouverner en Islam (X^e^-XV^e^ siècle). Textes et documents*, Paris, 2015.
Ibn Khaldoun, *Le livre des exemples*, trad. A. Cheddadi, vol. 1 *Autobiographie* & *Muqaddima*, Paris, 2002 ; vol. 2, *Histoire des Berbères,* Paris, 2012.
Al-Mâwardî, *Les statuts gouvernementaux*, trad. E. Fagnan, Alger, 1915, rééd. Paris, 1982.
___, *De l'éthique du prince et du gouvernement de l'État*, trad. M. Abbès, Paris, 2015.
Nizâm al-Mulk, *Siasset Namèh. Traité de gouvernement composé pour le sultan Mélik-Châh par le vizir Nizam oul-Moulk*, trad. Ch. Schefer, Paris, 1893, rééd. Paris, 1984.

b- Manuels de concours

Aillet C., Tixier E. et Vallet É., *Gouverner en Islam Xe - XVe s.*, Paris, Atlante, 2014.
Mazzoli-Guintard C., *Gouverner en terre d'Islam, Xe-XVe siècle*, Rennes, PUR, 2014.
Ouerfelli M., *Gouverner en Islam entre le Xe siècle et le XVe siècle*, Paris, Ellipses, 2014.

c- Autres manuels

Balard M. et Picard C., *La Méditerranée au Moyen Âge. Les hommes et la mer*, Paris, Hachette supérieur, 2014.
Buresi P. et Ghouirgate M., *Histoire du Maghreb médiéval*, Paris, Armand Colin, 2013.
Elisséeff N., *L'Orient musulman au Moyen Âge, 622-1260*, Paris, Armand Colin, 1977.

d- Études

Abbès M., *Islam et Politique à l'âge classique*, Paris, 2009.
Abou El Fadl K., *Rebellion and violence in Islamic Law*, New York, 2001.
Ayalon D., *Le phénomène mamlouk dans l'Orient islamique*, Paris, 1996.
Benhima Y., « Du *tamyiz* à l'*i'tiraf* : usages et légitimation du massacre au début de l'époque almohade », *Annales islamologiques*, 43, 2009, p. 137-153.
—, « Notes sur l'évolution de l'*iqtā'* au Maghreb médiéval », *Al-Andalus-Maghreb*, 16, 2009, p. 27-44.
Bianquis T., Guichard P. et Tillier M., *Les débuts du monde musulman, VIIe-Xe siècle*, Paris, 2012.
Bianquis T., *Damas et la Syrie sous la domination fatimide 359-468/969-1076 – Essai d'interprétation de chroniques arabes médiévales*, Damas, 1986.
—, « La prise de pouvoir par les Fatimides en Égypte », *Annales islamologiques*, 11, 1972, p. 49-108.
Bonner M., *Le jihad. Origines, interprétations, combats*, Paris, 2004.
Bramoullé D., « Activités navales et infrastructures maritimes : les éléments du pouvoir fatimide en Méditerranée orientale (969-1171) », *Les ports et la navigation en Méditerranée au Moyen Âge*, dir. G. Fabre, D. Le Blévec, D. Menjot, Lattes, 2009, p. 253-270.
Brett, M., *The Rise of the Fatimids : the World of the Mediterranean and the Middle East in the fourth century of Hijra, tenth century CE*, Leyde, 2001.
Brunschvig R., *La Berbérie orientale sous les Hafsides des origines à la fin du XVe siècle*, Paris, 1940, 2 vol.
Buresi P., *Une frontière entre chrétienté et Islam dans la péninsule Ibérique au Moyen Âge*, Paris, 2004.
Buresi P. et El Aallaoui H., *Gouverner l'Empire. La nomination des fonctionnaires provinciaux dans l'empire almohade (Maghreb, 1224-1269)*, Madrid, 2013.
Cahen C., *L'Islam, des origines au début de l'empire ottoman*, Paris, 1968.
—, « L'évolution de l'*iqtâ'* du IXe siècle au XIIIe siècle : Contributions à une histoire comparée des sociétés médiévales », *Annales, ESC*, 8/1, 1953, p. 25-52.
Clément F., *Pouvoir et légitimité en Espagne à l'époque des Taifas (VIe/XIe siècle)*, Paris, 1997.

Dachraoui D., *Le califat fatimide au Maghreb 296-362/909-973. Histoire politique et institutions*, Tunis, 1981.
Denoix S. (dir.), *L'exercice du pouvoir à l'âge des sultanats*, *Annales Islamologiques*, 46, 2012.
Eddé, A.-M., *Saladin*, Paris, 2008.
Elisseeff N., *Nūr ad-Dīn : un grand prince musulman de Syrie au temps des croisades (511-569 H / 1118-1174)*, Damas, 1967.
Eychenne M. et Zouache A., *La guerre dans le Proche Orient médiéval (Xe XVe siècle) : état de la question, lieux communs et nouvelles approches*, Le Caire, 2015.
Garcin J.-C., *Espaces, pouvoirs et idéologies de l'Égypte médiévale, Londres*, 1987.
— (dir.), *États, sociétés et cultures du monde musulman médiéval (Xe-XVe siècles),* Paris, 1995-2000, 3 vol.
Ghouirgate M., *L'Ordre almohade (1120-1269), Une nouvelle lecture anthropologique*, Toulouse, 2014.
Guichard P., *Al-Andalus. 711-1492 : une histoire de l'Espagne musulmane*, Paris, 2000.
Idris H. R., *La Berbérie orientale sous les Zirides (Xe-XIIe siècles)*, Paris, 1962, 2 vol.
Kennedy H., *Muslim Military Architecture in Greater Syria*, Leyde, 2006.
Khanneboubi, A., *Les institutions gouvernementales sous les mérinides (1258-1465)*, Paris, 2008.
Lagardère V., *Les Almoravides. Le djihâd andalou (1106-1143)*, Paris, 1989.
—, *Le Vendredi de Zallâqa*, Paris, 1990.
Lange C., Mecit S. (dir.), *The Seldjuqs: Politics, Power and Culture*, Édimbourg, 2009.
Loiseau J., *Reconstruire la maison du sultan. Ruine et recomposition de l'ordre urbain au Caire (1350-1450)*, Le Caire, 2010, 2 vol.
—, *Les Mamelouks. Une expérience du pouvoir dans l'Islam médiéval*, Paris, 2014.
Mantran R., *L'expansion musulmane, VIIe-XIe siècle*, Paris, 1995.
Martinez-Gros G., *L'idéologie omeyyade. La construction de la légitimité du califat de Cordoue, Xe-XIe siècles*, Madrid, 1992.
—, *Ibn Khaldûn et les sept vies de l'Islam*, Paris, 2006.
—, *Brève histoire des empires*, Paris, 2014.
Meloy J.-L., *Imperial Power and Maritime Trade. Mecca and Cairo in the Later Middle Ages*, Chicago, 2010.
Meouak M., *Pouvoir souverain, administration centrale et élites politiques dans l'Espagne umayyade (IIe-IVe/VIIIe-Xe siècles)*, Helsinki, 1999.
—, *Saqâliba, eunuques et esclaves à la conquête du pouvoir. Géographie et histoire des élites politiques « marginales » dans l'Espagne umayyade*, Helsinki, 2004.
Morabia A., *Le Gihâd dans l'Islam médiéval. Le « combat sacré » des origines au XIIe siècle*, Paris, 1993.
Nef A. et Tillier M. (dir), *Le polycentrisme dans l'Islam médiéval. Les dynamiques régionales de l'innovation*, *Annales Islamologiques*, 45, 2011.
Picard Ch., *L'Océan atlantique musulman. De la conquête arabe à l'époque almohade. Navigation et mise en valeur des côtes d'al-Andalus et du Maghreb occidental (Portugal-Espagne-Maroc)*, Paris, 1997.

—, *La mer et les musulmans d'Occident au Moyen Âge, VIIIe-XIIIe siècle*, Paris, 1997.
—, *La mer des califes. Une histoire de la Méditerranée musulmane*, Paris, 2015.
Ragheb Y., *Les messagers volants en terre d'Islam*, Paris, 2002.
Sauvaget J., *La poste aux chevaux dans l'empire des Mamlouks*, Paris, 1941.
Sénac Ph., *Al-Mansûr. Le fléau de l'an mil*, Paris, 2006.
Sivan E., « La genèse de la contre-croisade : un traité damasquin du début du XIIe siècle », *Journal Asiatique*, CCLIV, 1966, p. 197-224.
—, *L'Islam et la croisade : idéologie et propagande dans les réactions musulmanes aux croisades*, Paris, 1968.
Sourdel D., *L'État impérial des califes abbassides (VIIIe-Xe siècle)*, Paris, 1999.
Valérian D., *Bougie. Port maghrébin, 1067-1510*, Rome, 2006.
Vallet É., *L'Arabie marchande. État et commerce sous les sultans rasûlides du Yémen (626-858/1229-1454)*, Paris, 2010.
Van Renterghem V. (dir), *Groupes sociaux et catégorisation sociale dans le Dâr al-islâm médiéval (VIIe-XVe siècle)*, *Annales Islamologiques*, 42, 2008.
Zouache A., *Armées et combats en Syrie de 491/1098 à 569/1174 : analyse comparée des chroniques médiévales latines et arabes*, Damas, 2008.
—, *La guerre dans le monde arabo-musulman médiéval (IVe/Xe-IXe/XVe siècle) : perspectives anthropologiques*, *Annales islamologiques*, 43, 2009.

Si le présent corrigé semble insister plus sur les lacunes et les faiblesses des copies, c'est qu'il s'agit surtout d'aider les futurs candidats et d'alerter leur attention sur les erreurs à éviter. Il faut néanmoins louer le sérieux de la plupart des candidats dans la préparation de la question et leur maîtrise de la chronologie. Dans l'ensemble, ils disposaient des connaissances essentielles même si celles-ci n'ont pas toujours été mises au service du sujet et de la problématique.

Les bonnes copies

De bonnes voire de très bonnes copies ont été distinguées, ce qui souligne l'existence d'un vivier d'étudiants préparés de façon sérieuse et rigoureuse.
Une copie honnête supposait un questionnement articulé en plusieurs parties. La clarté de l'expression était un préalable.
Les copies qui ont été valorisées ont présenté des sources et des références historiographiques, mobilisées de manière pertinente afin de nuancer le propos et de prendre du recul.
Elles débutaient par une introduction répondant aux impératifs méthodologiques. Elles ont également pris la peine de réfléchir aux termes du sujet et ont problématisé celui-ci en questionnant les paradoxes, développant sur l'armée, les types de combats, l'architecture militaire, et les rapportant à l'enjeu politique sur lequel se centre la question de programme. Les conclusions étaient alors nourries et présentaient une véritable hauteur de vue, valorisant les qualités de synthèse des impétrants. Le jury a apprécié les copies riches d'exemples précis

et diversifiés qui se montraient assez didactiques à la fois dans la construction de leur discours et dans la schématisation apportée, montrant ainsi des prédispositions au métier d'enseignant. Elles présentaient un plan pertinent, bien articulé, servi par l'emploi d'un vocabulaire précis et par une bonne maîtrise des notions.
Les connaissances étaient fournies, toujours au service de la problématique participent à la réflexion d'ensemble. La chronologie et les évolutions étaient maîtrisées.

Exemples de bonnes copies :

Une bonne copie a, par exemple, obtenu la note de 19/20 en partant d'une accroche de citations d'Al Harawi, d'Al Ghazali sur le pouvoir pour définir les termes clés du sujet. Elle traitait de l'historiographie (Sourdel, vision classique contre Eddé, Nef et Picard sur un nouveau regard de l'Islam médiéval), problématisait excellemment (*Aussi les guerres apparaissent être des moyens au service d'une légitimation du pouvoir régalien, source de force, de faiblesse, exigeant tout une organisation à son service au sein d'un Dar-al-Islam pluriel, polymorphe, des frontières mouvantes pluriethniques, s'inscrivant dans l'espace et marquant les représentations entre le Xe et le XVe siècle*), adoptait un plan pertinent *I) Guerres prérogatives du souverain, source de leur pouvoir et instrument de son maintien/ II) Moyens pour exercer la guerre et la paix/ III) Guerres instrumentalisées par les souverains en donnant lieu à des représentations de leur pouvoir dans l'espace*) et proposait une conclusion dynamique de très bonne facture.

Une autre bonne copie qui a également obtenu la note de 19 avait une introduction répondant aux impératifs méthodologiques et montrait une approche réflexive sur le sujet : elle mettait toujours en connexion les termes du sujet en les analysant et prenait en compte l'évolution sur plusieurs siècles; les renouvellements historiographiques y étaient également abordés. La problématique articule une réflexion sur les différents types de guerre et les recompositions des pouvoirs qui en résultent.
Le plan choisi par le ou la candidat(e) était pertinent, bien articulé, et, dans son déroulement, offrait une réponse à la problématique posée en termes clairs dans l'introduction.
Les connaissances étaient fournies, solides, toujours mises au service de la réflexion d'ensemble, et participent à la construction d'un devoir argumenté. Les exemples donnés n'étaient pas forcément très nombreux mais bien choisis et maîtrisés. De plus, le développement était servi par l'emploi d'un vocabulaire précis et par une bonne maîtrise des notions. L'enracinement dans le temps ne fut pas non plus oublié au fil du devoir (contrairement à de nombreuses copies dans lesquelles tout ancrage chronologique est quasiment absent). Des références précises à des ouvrages en lien avec le sujet étaient mobilisées et intégrées à l'analyse. Des qualités de rédaction étaient également à noter : un style clair, fluide, sans rupture de construction ou autre problème de syntaxe qui, dans d'autres copies, obscurcissent le propos. La conclusion constituait l'aboutissement logique du travail mené; elle n'a pas été rédigée à la va-vite comme souvent, mais, au contraire clôturait l'ensemble en y intégrant d'autres pistes de réflexion.

Les copies défectueuses

Observations générales

Trop de copies, notons le, sont restées inachevées, ce qui révèle une mauvaise utilisation du temps de rédaction.
Certains fondamentaux de la méthodologie de la dissertation ne semblent pas toujours acquis ou étaient très approximatifs : introduction sans problématique, mal construite; plan mal articulé au sujet, aspects du sujets totalement laissés de côté…
On remarque que s'il n'est pas question de fixer une longueur minimale à la dissertation, il paraît clair que des copies trop courtes de deux trois pages ne pouvaient obtenir de bonnes notes.
A l'inverse, les passages évidents de « remplissage » sont également à proscrire au profit d'une écriture efficace et étayée par des exemples. Plaquer des connaissances autour du sujet conduit parfois à passer à côté des notions à mettre en œuvre

Définition des termes du sujet

Un nombre très important de copies ne prenait pas la peine de définir les termes du sujet et se contentait d'enchaîner les remarques vagues et générales en guise d'introduction. Les deux notions principales étaient mal appréhendées. Certaines copies n'ont pas articulé les deux termes du sujet : pouvoirs et guerres. Le pluriel affectant le terme de pouvoir a souvent été interprété de manière fort restrictive
L'incapacité à définir les « pouvoirs » (qu'il fallait comprendre dans sa pluralité pour ne pas se limiter à une dimension religieuse) et à dépasser la seule énumération des gouvernements – califes, vizirs, sultans et autres émirs –. En s'en tenant aux seuls pouvoirs politiques (califats, sultanats et émirats) sans embrasser la totalité des formes de pouvoir dans les sociétés concernées : religieux, judiciaires, intellectuels, on limitait le sujet. Certains candidats ont même osé une distinction manichéenne entre « pouvoir réel » (politique) et « pouvoir spirituel ou symbolique » (religieux), sans manifestement percevoir le jugement de valeur induit, et, en tout état de cause, projetant des catégories contemporaines sans rapport avec celles des sociétés concernées.
Le terme de guerre nécessitait quant à lui une vision à plusieurs niveaux, et pas seulement vis-à-vis de l'islam car on s'enfermait alors dans une vision théorique déconnectée de toute chronologie. D'accord pour la *fitna,* le *djihad* ….quoique ces concepts aient eux-mêmes une histoire et soient sujets à une évolution sur la période, mais pour faire la guerre, il faut bien des combattants…Cette évidence rendait évidente et quasi lumineuse le développement à produire.
La quasi totalité des candidats n'envisageait que la dimension armée de la guerre et s'en tenait à des définitions succinctes. Les approches politiques, économiques et culturelles de la guerre n'étaient que rarement mentionnées dans les introductions. Aussi dans de nombreux exposés,

la guerre devenait-elle synonyme de violence, de révolte, de rivalité ou de tension. Au sein des développements, l'absence d'une définition rigoureuse de la guerre pouvait conduire à des hors-sujets particulièrement regrettables (guerre psychologique, guerre artistique, guerre de propagande entre jurisconsultes…).
On peut encore regretter que rares furent les copies ayant pris la peine d'expliquer que l'affrontement armé, la violence et la guerre en Islam, demeurèrent très contenus, voire fortement limités et que beaucoup au contraire se contentèrent d'énoncer des lieux communs tels que « la guerre fait des morts », la guerre s'appuie sur l'armée ou la guerre peut entraîner l'usage d'armes pouvant entraîner la mort ».

Problématisation

Les problématiques sont souvent peu élaborées et apparaissent comme des questions factices sans réelle réflexion. Les interactions entre les deux termes du sujet ne sont pas pleinement mises en lumière. Certains candidats présentent des développements très maladroits sur la conjonction de coordination « et » en insistant sur la nécessité de relier les deux termes du sujet. Or, précisément, les interactions ne sont pas vraiment présentées. Au mieux, les guerres et les pouvoirs en Islam sont « intimement », « intrinsèquement liés » sans que l'on sache ni comment ni pourquoi, sans que le candidat prenne la peine d'exposer clairement les liens, les rapports entre les notions.

Organisation du raisonnement

Les plans laissent transparaître parfois de sérieuses difficultés d'organisation comme en témoigne l'absence de rapports et de transitions entre les sous parties. Les moins bonnes copies reposent donc sur un catalogue de connaissances inorganisées, mal maîtrisées et peu hiérarchisées.

La simple accumulation de détails sur les dynasties se succédant en Islam du IXe au XVe siècle était non seulement assommante pour les correcteurs mais souvent hasardeuse, dès lors que des concepts clés comme la légitimation du pouvoir, la militarisation, ou les rapports dialectiques complexes qui s'établissent entre les notions d'Empire et de religion n'étaient pas présents dans les copies.
Faute de ce cadre intellectuel, trop de copies se sont perdues dans des longues énumérations, mal reliées entre elles par des transitions souvent maladroites : « voyons maintenant dans une deuxième partie les acteurs de la guerre ». Rappelons que les expressions du type « comme nous l'avons vu précédemment » sont également à proscrire.
Il fallait par ailleurs respecter le fait qu'un paragraphe est plus qu'une respiration dans un texte, c'est aussi un moment dans une argumentation (une idée/des exemples) ; on est dans le regret de devoir dire que le « paragraphe » est trop souvent marqué de manière peu évidente à la fois d'un point de vue logique que visuel.

Les conclusions sont le plus souvent décevantes, bâclées et redondantes. Elles se contentent dans la plupart des cas de reprendre les grands points du devoir sans rien apporter de plus.

Contenu scientifique

Il fallait privilégier l'analyse scientifique plutôt que le récit. Dans la plupart des cas, les guerres apparaissaient en creux ou en filigrane du raisonnement. Elles devenaient un prétexte à la récitation d'un cours ou d'un manuel. Aussi constate-t-on de nombreuses présentations linéaires des différents califats sans lien direct avec le sujet. Le ton n'est alors pas démonstratif et les analyses demeurent prisonnières d'un point de vue purement factuel et événementiel. Les développements sur les croisades, la *reconquista* s'en tiennent à un vague récit descriptif.
On relève de nombreuses confusions quant à l'utilisation de notions comme « empire », « peuple, « Etat », « gouvernement »,ou « idéologie ». Le concept de gouvernance revient régulièrement sous la plume de nombreux candidat mais n'est jamais explicité.
Les copies les plus faibles ont fait l'impasse sur l'historiographie, ne définissaient pas vraiment ou pas du tout les termes clés du sujet et formulaient des problématiques creuses qui n'invitent pas à la réflexion. La liste des auteurs à lire pour préparer le concours ne peut être présentée de manière exhaustive ; en revanche il est certain que se contenter d'un seul historien, conduisait à une vue partielle du sujet donc à une réflexion souvent bancale.
Il faut faire attention à l'utilisation des sources qui ne doivent être utilisées que pour renforcer l'analyse. Les sources sont souvent mentionnées de façon trop imprécises (par exemple « comme le dit Ibn Khaldoun »).
Attention aussi aux développements hors-sujets issus des cours ou de lectures inadaptées au sujet par exemple sur le droit musulman, le cérémonial de cour, la succession de Mohamed, l'organisation de l'administration ou les avancées scientifiques sans lien avec les guerres.
Les représentations graphiques peuvent être pertinentes mais à condition de porter un titre, une légende, voire une échelle et d'être accompagnées d'un commentaire.

Périodisation et contextualisation

L'écrasante majorité des candidats a opté pour un plan thématique ce qui est pertinent, cependant, il ne fallait pas perdre de vue les évolutions, les ruptures et les changements. Trop peu de candidats ont une perspective diachronique. Les guerres en Islam sont présentées de façon a-historique alors que le Jihad d'al Mansour , celui de Saladin et celui des Almohades, par exemple, sont très spécifiques à une période et à une aire géographique. Trop souvent les événements et les acteurs ne sont situées que très vaguement dans la chronologie comme l'atteste l'utilisation de formules aussi générales et imprécises que « ensuite », « plus tard », « le temps aidant » ou « quelque temps après ».

Expression et orthographe

Les copies les plus faibles étaient mal orthographiées (les prérogatives califal, l'assabiya fini par.., parmi, l'arriver des…, l'état fatimide…), ne respectaient pas l'usage des majuscules, la concordance des temps (mélange passé simple avec présent et passé composé).
Il faut dans l'année de préparation du concours absolument régler des problèmes comme la différence entre a/à, ou/où, l'accord du participe passé… Les lourdeurs de style ont été aussi sanctionnées. Certaines fautes finissent par être discriminantes pour un candidat postulant au professorat.

La formulation est par ailleurs dans de trop nombreux cas imprécise. En témoigne l'usage immodéré d'expressions vagues comme « certains acteurs », « certains textes », « à une certaine époque », « certains historiens ». Une même tendance à la généralisation se retrouve dans des formules comme « lecalife », « le pouvoir », « le souverain » sans que ces derniers soient situés dans le temps ou dans l'espace ».

Certains candidats se sont crus autorisés par le sujet à faire référence à l'actualité, en introduction et/ou en conclusion, et ce le plus souvent avec une regrettable maladresse. Certaines copies défectueuses se résument à un récit factuel des conflits militaires ayant marqué l'histoire des territoires de l'Islam.

Epreuve 2. « Commentaire de documents »

Géographie : « Entre crise et mutations, un système agricole français en recomposition » [18]

Le jury rappelle que cette épreuve 2 comprend 2 parties, notées sur 10 chacune : une première partie dite « Analyse critique » répondant aux canons du commentaire de documents sur la base de l'analyse scientifique des documents proposés et une seconde partie, dite « Exploitation adaptée » proposant la transcription vers la classe des connaissances et problématiques développées par la première partie.
Dans leur globalité les candidats se sont attachés à répondre correctement à la forme de l'exercice demandé.

Remarques générales sur les copies

Les membres du jury ont valorisé les devoirs clairs, offrant une bonne vision d'ensemble et qui s'inscrivaient dans une démarche spatialisée et systémique. Ils ont également apprécié l'utilisation et la maîtrise des notions, concepts et vocabulaire géographiques spécifiques à cette question (liste non exhaustive), tels que agriculture intensive /extensive, rendement, productivité, spécialisation régionale des productions, système agro-alimentaire, patrimonialisation des paysages, labellisation des productions, agriculture durable (biologique ou raisonnée), MIN (marchés d'intérêt national), etc., ainsi que la mise en valeur des enjeux du monde agricole français actuel (depuis les années 1990), comme l'intensification des productions, leur spécialisation régionale, intégration aux filières agro-alimentaires, insertion dans un marché européen et mondialisé et par là essor de la contrainte extérieure pesant sur l'agriculture, les questions environnementales et les demandes des consommateurs, l'évolution de la perception des agriculteurs (de producteurs à prestataires de services pour la société), évolutions sociales de l'agriculture (fin de la paysannerie en tant que classe sociale, difficultés sociales), etc. L'intégration des territoires corses et ultra-marins à la réflexion (sans que cet angle de la question ne soit surdimensionné), une réflexion multiscalaire et une bonne différenciation des types de systèmes et d'espaces agricoles en France, selon des critères clairement définis, ont permis de déceler les bonnes copies.

Néanmoins, le jury ne peut que regretter que trop de copies aient confondu système agricole et agro-alimentaire, voire agriculture et espace rural, ou bien aient traité

[18] Pour le jury, par Alexandra Monot, sous l'autorité de Sylvie Letniowska-Swiat, vice-présidente.

l'agriculture française en général ou réalisé une copie d'économie agricole, sans spatialisation des phénomènes. Certaines copies ont également versé dans un commentaire historique présentant l'évolution chronologique depuis les années 1950 de l'agriculture française (il va de soi que pour expliquer certaines mutations, il fallait remonter à la mise en place du modèle productiviste des années 1950-1960, mais cela ne devait en aucun cas constituer le corps de la réflexion).

Mais, le plus regrettable est, d'une façon générale, la méconnaissance qu'ont les candidats du monde agricole, constituant pourtant l'un des piliers de la question de programme sur les mutations des systèmes productifs français et thématique inscrite dans les programmes scolaires. Ce monde agricole est, par ailleurs, trop souvent présenté à travers une vision négative et alarmiste des mutations en cours. Rappelons que les candidats doivent conserver une certaine neutralité dans l'argumentation : l'agriculture française ne meurt pas, les espaces en déprise ne sont pas sans agriculture, l'agriculture n'est pas synonyme de pollution et de crises sanitaires, etc. Ces dérives, liées à un manque de connaissances, ont conduit nombre de candidats à réaliser de trop longs développements (une partie entière) sur l'environnement ou l'agriculture durable, sur la PAC et/ou la mondialisation, souvent présentées comme à l'origine de tous les maux de l'agriculture française aujourd'hui !

Alors que les documents étaient accessibles, le manque de connaissances précises a entraîné des erreurs majeures, trop de candidats étant par exemple incapables d'expliquer la carte de France des revenus agricoles. Comme beaucoup de candidats ont depuis le lycée de vagues connaissances sur la mondialisation et la métropolisation, ils ont expliqué la situation agricole française avec ce prisme, sans penser aux spécificités agricoles : ainsi, les hauts revenus des agriculteurs franciliens sont souvent expliqués par l'attractivité urbaine et la proximité avec les centres de la mondialisation, le Limousin étant, lui, "enclavé"... De même, peu de candidats (les meilleurs) ont analysé les données statistiques en les rapportant à la superficie des pays, et beaucoup de confusions ont été constatées dans l'utilisation des données statistiques : des comparaisons simples et la présentation d'ordre de grandeur ont été appréciées.

Les idées reçues et les considérations de nature plus politiques que scientifiques ont été sanctionnées, notamment la vision de pauvres agriculteurs ruinés par les grandes firmes, et d'une agriculture française qui décline sous les coups d'une affreuse mondialisation libérale voulue par les Etats-Unis. Visiblement, ces candidats n'ont pas vu que la France était un des grands exportateurs mondiaux.

De bien trop nombreuses copies ont adopté un plan à tiroirs : I) Crises II) Mutations III) Recomposition, qui ne permettait en aucun de répondre au sujet, ne mettant pas en relation et en perspective ces trois termes qui fondaient la réflexion. De plus, la maitrise même de l'exercice a fait défaut à certains candidats par la non-utilisation de certains documents, un traitement du sujet document par document, sans croisement des informations – erreur fatale trop récurrente -, la non-utilisation de connaissances

personnelles permettant de mettre en perspective les données issues des documents, l'absence d'une production graphique ou une production graphique non réalisée selon les règles attendues (absence de nomenclature, fautes énormes de sémiologie ou de localisation), sans oublier les copies offrant une composition et non un commentaire de documents (les documents présentés en introduction doivent servir de base à l'argumentation en y faisant référence et/ou en les citant).

Ainsi, il est regrettable que très peu de copies définissent correctement les termes du sujet, se bornant très souvent à une litanie de définitions plus ou moins adéquates. La problématique n'est malheureusement la plupart du temps qu'une réécriture à la forme interrogative du sujet, ce qui interroge sur la capacité future du candidat à comprendre les programmes, à les interroger et à les mettre en perspective avec ses connaissances. Le jury attire également l'attention des candidats et des formateurs sur la nécessité de maîtriser le vocabulaire, y compris non spécifiquement géographique : un revenu n'est pas un salaire, un millier n'est pas un million !

Eléments de correction

Analyse du sujet :

A partir des documents, les candidats devaient s'interroger sur les notions de **crises**, **mutations, recomposition** et **système agricole** qui devaient donc être définies dès l'introduction.

Crises : Etymologiquement, la crise est un choix, une séparation, une coupure. Pour Roger Brunet (*Les mots de la géographie*, 1992), elle est un dysfonctionnement qui permet le passage d'un système à un autre, mais elle est limitée dans le temps. La crise est ainsi un changement subi, décisif, favorable ou défavorable au phénomène concerné. Cependant, elle est une affaire de perception : la crise n'est appelée de cette manière que lorsque les inconvénients impliqués par le dysfonctionnement sont plus importants que ses avantages.
Le terme mis au pluriel, impliquait qu'il y a plusieurs crises de nature différente (économique, sociale, sanitaire, environnementale).

Mutations : étymologiquement le terme renvoie à une action de changer une chose. Il s'agit d'un changement radical et structurel, sur une temporalité variable (un changement plus ou moins lent ou plus ou moins brutal), qui conduit également au passage d'un système à un autre.
Le terme est mis au pluriel, il y a donc plusieurs formes de mutations dans différents domaines (économique, social, environnemental).

Les termes de crises et de mutations devaient faire réfléchir les candidats à la temporalité du sujet. Faire remonter les crises et les mutations aux années 1950 n'avait pas grand sens. L'après-guerre voit le passage d'une agriculture familiale et avant tout auto-consommatrice à une activité marchande et intégrée par l'adoption du modèle productiviste prôné par la PAC. Mais c'est ce modèle qui entre en crise, d'abord économique de surproduction dans la seconde moitié des années 1970, puis sociale, sanitaire et environnementale dans les années 1980-1990.

Recomposition : C'est l'action de recomposer un secteur, donc d'assembler des éléments qui s'étaient séparés. Il s'agit ici de voir quelles sont les transformations sociales, économiques et territoriales conséquentes aux crises et mutations du système agricole en France.

Système agricole : Le système agricole renvoie à un type particulier de système productif : celui des activités de production de plantes et d'animaux, utiles aux hommes, directement ou indirectement obtenus à partir du sol. Selon P. George, il s'agit des « caractéristiques techniques de la production agricole : nature de l'association vivante de la combinaison des cultures et des élevages, et des moyens mis en œuvre » (P. George, F. Verger, *Dictionnaire de la géographie*, PUF, 2010).
Le système agricole porte ainsi non seulement sur les structures agraires, mais aussi sur les liens sociaux et géographiques entre les agriculteurs et le territoire agricole, et sur les paysages agraires.
Se pose alors le problème des limites thématiques du sujet : faut-il inclure ou non la sylviculture qui appartient à l'agriculture ? Aucun des documents n'y fait référence et on peut raisonnablement réduire le sujet aux cultures et élevages.
Il faut différencier le système agricole du système agraire et du système agro-alimentaire :

- Le système agraire (Marcel Marzoyer, 1997) est « un type d'agriculture historiquement constitué et géographiquement localisé, composé d'un écosystème cultivé caractéristique d'un système social productif défini permettant d'exploiter durablement l'écosystème cultivé », comme l'openfield associé à la céréaliculture.
- Le système agro-alimentaire inclut l'agriculture dans un ensemble d'activités en interaction entre l'amont de la production agricole et l'aval de celle-ci, notamment via les industries agro-alimentaires (IAA) qui transforment les produits vivant issus du système agricole.

En d'autres termes, le système agricole est composé de différents systèmes agraires et est intégré au système agro-alimentaire.

Français : cet adjectif invite les candidats à réfléchir aux limites spatiales du sujet : faut-il penser le sujet à l'échelle de l'Hexagone, de la France métropolitaine ou faut-il aussi inclure l'outre-mer ? Tous les documents portent sur la France métropolitaine, mais les

agricultures ultra-marines peuvent être intégrées au raisonnement, notamment si le candidat élabore une typologie à la fin de son analyse critique des documents.
Faut-il penser le sujet aux échelles européenne et mondiale ? Oui, notamment pour comprendre les facteurs qui concourent aux crises et mutations du système agricole. Néanmoins, il ne faut pas fonder la réflexion uniquement sur la contrainte extérieure.

Les enjeux du sujet : Le sujet portait ainsi sur les effets (recompositions) de la remise en cause du productivisme depuis les années 1980-1990.

Problématique : Il s'agissait donc pour les candidats de s'interroger (bien sûr en spatialisant la réflexion et en faisant varier les échelles) sur les transformations du système agricole français depuis les années 1980-1990, avec la multiplication des crises et des évolutions qui le frappe, après avoir connu une période faste de révolution agricole dans les années 1950-1960. Quelles sont alors les perspectives pour l'agriculture française, en tant qu'activité économique intégrée à un contexte européen et mondial de plus en plus complexe ?

Présentation du dossier de documents :

Rappel : Tous les documents doivent être présentés et analysés de manière synthétique à un moment ou à un autre de la partie analyse critique, mais surtout pas de manière longue et détaillée en introduction. Trois ou quatre phrases suffisent alors.

Le corpus était composé de documents récents (2013 à 2015), de natures variées (tableaux de données, graphiques, cartes, textes), issus de sources officielles ou scientifiques (doc. 1, 2, 3, 4 et 6) et d'articles de journaux (doc. 2 et 5), et montrant non seulement les évolutions des structures et de la production agricoles, mais aussi les difficultés traversées par certaines filières et les adaptations tentées pour y faire face.

Document 1 : **Place de l'agriculture française dans le monde et en Europe**. FAO, 2013, et Eurostat, *Statistiques agricoles, forestières et piscicoles 2014*, 2015
Ce premier document présentait 2 tableaux de données montrant l'importance européenne et mondiale de l'agriculture française, placée dans les premiers rangs européens de production et au 5e rang mondial des exportateurs de produits agroalimentaires en valeur. Le document indiquait aussi que cette puissance du système agricole français était en difficulté puisque depuis 1990, la France est passée des 3 premiers rangs mondiaux au 5e, ce qui s'explique par l'émergence de nouveaux grands producteurs/exportateurs, au sein de l'Union européenne (Pays-Bas, Allemagne) et à l'échelle mondiale avec les pays émergents (Brésil). Le tableau de droite présentait par ailleurs les piliers de la puissance agricole française : vin, céréales, sucre, élevage intensif. Enfin, en comparant les exportations et les importations agroalimentaires, on

constate que dans le commerce extérieur ce secteur est excédentaire (un des rares secteurs excédentaires aujourd'hui).

Document 2 : **Les revenus agricoles en 2013.** Agreste, RGA, et *Le Figaro*, 21/12/2013
Le document 2 était divisé en 2, avec d'abord des graphiques présentant les revenus d'exploitation par branche agricole et les évolutions spécifiques pour les filières d'élevage bovin et porcin, puis une carte de la répartition des revenus d'exploitation par région métropolitaine.

- Doc. 2a : L'histogramme présentait la gamme variée des revenus des moyennes et grandes exploitations selon le type de production. Sont supérieures à la moyenne (indiquée dans le doc. 2b : 38 300 euros/an) la viticulture, la plus rémunératrice, et la grande culture. Toutes les autres filières sont inférieures à la moyenne (ce qui conforte l'idée de puissance des deux premières branches !). Les moins rentables sont les branches ovins et caprins, les céréales et oléagineux, les bovins à viande et l'arboriculture fruitière, qui sont à moins de 50% de la moyenne des revenus. Attention toutefois, ces chiffres sont à prendre avec beaucoup de précaution car ils ne portent que sur l'année 2013, année d'effondrement des cours mondiaux des céréales. Les évolutions sont davantage développées par les graphiques en courbes des revenus de quelques filières d'élevage. La variabilité interannuelle des revenus est forte et fonction de l'évolution des prix et des cours sur les marchés à différentes échelles, selon les crises économiques (surproduction, problème sanitaire, etc.). Ces filières se maintiennent grâce aux subventions, qui dans certains cas évitent aux agriculteurs la faillite (*cf.* les revenus des bovins à viande représentaient en moyenne 16 000 euros par agriculteur en 2014 alors que la même année les subventions par exploitation étaient de 41 000 euros !).
- Doc. 2b : la carte de la répartition régionale des revenus d'exploitation mettait en valeur les régions d'agriculture riche et d'agriculture pauvre. Sont bien au-dessus de la moyenne les régions du Bassin parisien et le Poitou-Charentes. Sont dans ou proche de la moyenne le nord-est (Alsace, Lorraine), le Nord-Pas-de-Calais, la Bretagne, la Bourgogne. Sont très inférieures à la moyenne les régions Limousin (région aux revenus les plus faibles), Auvergne, Languedoc-Roussillon, Rhône-Alpes, Corse ou Basse-Normandie, régions dont les revenus diminuent entre 2011 et 2012. Les autres régions sont en situation intermédiaire entre les régions de revenus moyens et celles à bas revenus. Cette répartition s'explique d'une part par les contraintes édaphiques et climatiques (régions de montagne défavorisées), mais cela n'explique pas l'ensemble des situations. Les raisons majeures de ces écarts sont davantage à rechercher dans le type de production et le type de système agricole (intensif ou extensif, vivrier ou commercial et de marché). Par exemple, la relative faiblesse de l'agriculture aquitaine, qui porte pourtant l'un des principaux vignobles de France et d'importants espaces de céréaliculture, est à mettre en rapport avec l'étendue de la polyculture au sein de cette région et le cas spécifique des Pyrénées occidentales.

Document 3 : **Le pastoralisme dans les Alpes du Sud.** Laurent Garde, Marc Dimanche et Jacques Lasseur, « Permanence et mutations de l'élevage pastoral dans les Alpes du Sud », *Revue de Géographie Alpine*, n°102-2, 2014, mis en ligne le 04 août 2014, consulté le 21 septembre 2015.
Cet extrait d'un article scientifique posait la question du devenir de l'agriculture de montagne et notamment du système agro-sylvo-pastoral à travers l'exemple du pastoralisme dans les Alpes du Sud. Les facteurs de mutations de ce système indiqués par le texte sont les crises économiques, l'évolution de la société française et locale et la mobilité des hommes qui ont conduit à la marginalisation sociale des bergers, à la baisse du nombre d'actifs agricoles, à l'exode rural et au dépeuplement de ces espaces ruraux. L'agriculture a du s'adapter en développant des productions de qualité afin de répondre à la demande de la société et en favorisant de nouvelles valorisations des produits par le biais de la labellisation ou des ventes par circuits courts. Néanmoins, les nouvelles installations ou les reprises d'exploitation sont difficiles, alors que la société transforme l'activité pastorale en moyen d'entretenir les paysages au détriment de sa fonction première de production de lait, fromage et viande. Enfin, de nouveaux acteurs, aux attentes contradictoires, pèsent sur l'activité pastorale : les collectivités locales qui subventionnent l'entretien des paysages, les consommateurs demandeurs de produits de terroir et les écologistes qui militent pour l'encadrement voire l'interdiction du pastoralisme.

Document 4 : **Les exploitations agricoles françaises métropolitaines et leur évolution.** SCEES et Agreste, Recensements Agricoles (1955, 1970, 1979, 1988, 2000, 2010), Enquêtes sur la structure des exploitations
Ce tableau statistique permettait de mettre en avant l'effondrement du nombre d'exploitations, des actifs agricoles, le recul de la SAU et le changement des statuts des exploitations agricoles (explosion depuis les années 1990 des EARL et des GAEC). Conséquemment, les données montraient la croissance de la taille des exploitations et les fluctuations de l'âge des exploitants.
Les mutations des structures agraires passent de la domination des petites exploitations souvent d'autosubsistance à la grande exploitation productiviste et intégrée à la filière agroalimentaire, les mutations sociales de l'agriculture conduisant à laisser une place très minoritaire aux paysans dans la population active et dans la population en général, et même dans la population rurale.
Toutes ces évolutions sont censées être connues des candidats. Néanmoins, le tableau allait au-delà de ces éléments de base sur cette thématique en montrant une accélération des processus depuis 1988, ce qui devait faire réfléchir les candidats à une nouvelle mutation en cours du système agricole français.
Ainsi, ce document synthétisait les principaux enjeux socio-économiques de l'agriculture et leurs transformations sur 55 ans.

Document 5 : **La crise de la filière porcine.** Marc Vignaud, « Pourquoi la filière porcine française n'y arrive plus », Le Point, publié le 17/08/2015 à 18:58, modifié le 18/08/2015 à 18:09, www.lepoint.fr

Cet extrait d'un article de magazine portait sur les difficultés et les pressions subies par les acteurs de la filière agroalimentaire porcine. La concurrence européenne, aux productions de 20 à 30 % moins chères grâce à une taille plus grande des exploitations permettant des économies d'échelle, et la forte concentration de la grande distribution en France pèsent sur les éleveurs porcins français, qui du fait d'un sous-investissement lié aux difficultés financières récurrentes, ont une productivité 30 à 40 % inférieure aux concurrents européens. A ces difficultés économiques s'ajoutent des contraintes réglementaires (les normes françaises sont plus strictes que les normes européennes) et sociales, les élevages intensifs porcins étant mal perçus et assimilés à des nuisances environnementales.

Document 6 : **Vers d'autres modes de production et de vente**

- Doc 6a Agence BIO/AC et Jean-Claude Raynal et Lala Razafimahefa :
  Le graphique portait sur l'essor de nouvelles formes d'agriculture plus respectueuses de l'environnement (ce qui devait faire penser aux questions environnementales posées par le productivisme), comme l'exemple fourni ici de l'agriculture biologique. Celle-ci apparait au début des années 1990 en France et s'est développée pour l'instant en deux phases : une première hausse entre 1997 et 2002 puis une seconde, plus intense, depuis 2008. La croissance des données a l'air spectaculaire : une surface décuplée et un nombre d'exploitations concernées qui a plus que quintuplé. Néanmoins, la part de l'agriculture biologique reste très faible (si on compare aux données du doc. 4) : 3,5 % de la SAU en 2014 et 5,8 % des exploitations. Ce décalage révèle d'ailleurs que ce sont plutôt les petites exploitations qui se convertissent au bio, cherchant un nouveau modèle de développement économique et de nouveaux débouchés pour leurs productions, en s'adaptant à une demande des consommateurs (*cf.* doc. 3).

- Doc 6b « Prospective territoriale dans le cadre de projets sociaux et solidaires : analyse de l'émergence des AMAP au sein des bassins de vie ruraux en France », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, n°22, 2014, p. 21-39 :
  Le document mettait en évidence l'essor des circuits courts de commercialisation des productions agricoles, avec un retour au contact direct entre les producteurs et les consommateurs. Ici, à travers le cas des AMAP (Association pour le maintien d'une agriculture paysanne), partenariat de proximité géographique entre un groupe de consommateurs, qui s'engagent à acheter régulièrement les productions agricoles, et une ou plusieurs exploitations locales. Ce concept, né au Japon dans les années 1960, est arrivé dans le Sud de la France au début des années 1990, avant que l'association ne soit officiellement créée en 2003.

La carte montre la forte polarisation des AMAP sur les bassins de vie urbains, avec des concentrations plus importantes sur les régions littorales méditerranéennes, Rhône-Alpes, l'ouest atlantique et le Bassin parisien. Globalement, leur localisation coïncide avec les fortes densités humaines métropolitaines, sauf dans le nord-est où elles sont moins nombreuses.
Cette répartition s'explique en partie par la présence des consommateurs, mais aussi par le type de producteurs, plutôt liés à une agriculture périurbaine de marché urbain (maraichage notamment).
Ce document permettait aux candidats de réfléchir aux nouveaux débouchés commerciaux pour les producteurs, débouchés censés améliorer leurs marges économiques et leurs revenus.

Annexe : **Enseignement spécifique d'histoire géographie des séries économique et sociale et littéraire – classe de première**, Bulletin officiel spécial n°9 du 30/09/2010, modifié par le Bulletin officiel du 13 décembre 2012.
Cette annexe sert à guider les candidats dans le choix d'un niveau pour l'exploitation adaptée : ici les classes de Première ES et L. Attention, ce n'est qu'une indication et non une obligation. Les candidats pouvaient choisir un autre programme ou une autre séquence, s'ils le souhaitaient. Dans tous les cas, le choix du niveau scolaire et de la séquence doit être justifié.

Proposition d'une réponse au sujet

Les éléments indiqués ci-dessous ne sont qu'une proposition, forcément critiquable et perfectible, parmi d'autres.

1ère partie : Analyse critique

I) Un système agricole performant mais marginalisé dans l'économie et la société françaises

A) Une agriculture performante

- Une performance économique (doc. 1, 4 et 5)

  L'agriculture française appartient aux premiers rangs européens pour de nombreuses productions reposant sur 4 piliers : le vin, les céréales, les produits animaliers (lait et viande) et les fruits (doc. 1), alors que le nombre d'exploitations et le nombre d'actifs ont fortement diminué, tout comme la SAU (doc. 4). Aujourd'hui, avec moins de 500 000 exploitations et actifs agricoles (doc. 4), l'agriculture française a une forte productivité et est globalement à hauts rendements.
  Cette performance a été permise par des révolutions techniques dans les années 1950 et 1960 qui ont conduit à l'établissement du productivisme, renforcé par la

première PAC à partir de 1962. Avec l'essor de l'utilisation des intrants et de l'irrigation, la sélection des plantes et des animaux et le développement de l'élevage hors-sol (doc. 5), l'agriculture française est devenue intensive.

- Une forte insertion aux marchés mondiaux (doc. 1, 2a et 5)
  De plus, la France est l'un des plus grands exportateurs et importateurs agroalimentaires mondiaux, au 7e rang des importateurs et 5e des exportateurs (doc. 1), écart qui permet de faire de l'agriculture l'un des seuls secteurs encore excédentaires du commerce extérieur français (excédent de 18,4 milliards d'euros en 2011, doc. 1).
  Néanmoins, cette importante insertion dans la mondialisation agricole crée une dépendance de l'agriculture française à la volatilité des prix et la forte variabilité des cours sur les marchés mondiaux (doc. 2a et 5), ce qui amoindrit les revenus des exploitations. Ainsi, la chute des cours du lait en 2008/2009 a divisé par 2,5 les revenus des exploitations laitières (doc. 2a), tandis que la chute des cours du porc en 2012/2013 a fait passer les revenus moyens des élevages porcins de 45 à 29 000 euros annuels (doc. 2a). En 2015, les prix du lait, de la viande de bœuf et du porc se sont à nouveau effondrés, comme les cours mondiaux des céréales.

B) Mais une activité économique qui cherche sa place

- Une place marginale de l'agriculture dans l'économie française : 3,5 % du PIB en 2014.

- La « fin des paysans » (H. Mendras, 1967) (doc. 3 et 4)

Les mutations techniques et économiques du système agricole ont conduit à la disparition de la paysannerie en tant que classe sociale. De 27 % des actifs métropolitains en 1955, elle ne représente plus que 3,5 % des actifs en 2010 (doc. 4), tandis que les valeurs paysannes sont désormais marginalisées dans la société, remplacées par des valeurs citadines (doc. 3). Cette place minoritaire des agriculteurs dans la société française se retrouve y compris au sein de la société rurale, alors que les paysages agricoles eux demeurent prédominants, couvrant 49 % de la surface de la France métropolitaine (27 millions d'ha sur 55 millions, doc. 4).

- Un rôle social qui s'est transformé (doc. 3)
  Aussi, aujourd'hui, un nouveau rôle social est dévolu à l'agriculture et aux exploitants agricoles, sous l'impulsion des citadins et des néo-ruraux. Les paysans se métamorphosent en gestionnaires et producteurs de paysages (doc. 3). Le rôle environnemental du système agricole devient plus important que celui de fournisseur de denrées alimentaires.

II) Un système agricole français qui fait face à des crises récurrentes

A) Une crise du modèle productiviste depuis les années 1980-1990

- Une crise économique (doc. 2a)
  La surproduction de certaines filières comme celles du porc ou du lait entraîne la chute des prix et des cours (doc. 2a). Cette crise d'excédents a commencé dès les années 1970 et explique les premières réformes de la PAC, avec par exemple la mise en place de quotas de production en 1984. Surtout, les réformes successives de la PAC ont progressivement ouvert l'agriculture européenne et donc française aux marchés mondiaux qui ont un impact de plus en plus marqué sur les filières les plus mondialisées comme les céréales ou les viandes. Par ailleurs, depuis 1992, la PAC subventionne des mesures agri-environnementales, en contradiction avec le modèle productiviste qu'elle soutenait depuis 1962.

- Qui est renforcée par des facteurs externes au système français (doc. 1, 3 et 5)
  Ainsi, des facteurs externes au système agricole en lui-même jouent un rôle de plus en plus prégnant. La concurrence croissante des pays de l'Union européenne qui produisent de plus en plus, à moindre coût, et sur les mêmes segments que la France, comme l'Allemagne, le Danemark ou les Pays-Bas (doc. 1 et 5), s'exacerbe. A ces pays européens s'ajoutent de nouveaux grands producteurs à l'échelle mondiale, notamment certains grands émergents comme le Brésil dont les exportations ont quasiment décuplé en 20 ans (doc. 1). De plus, la grande distribution exerce une pression importante pour faire baisser les prix, soit directement sur les exploitants, soit sur les IAA qui répercutent ensuite cette pression sur les producteurs agricoles (doc. 3 et 5). Les consommateurs eux-mêmes, dont les habitudes alimentaires évoluent, cherchent des produits plus sains, « ancrés dans un terroir » (doc. 3) et issus de circuits courts. Enfin, les autorités françaises imposent des contraintes environnementales et réglementaires croissantes qui entravent le fonctionnement des exploitations et renchérissent les coûts de production, réduisant par là la compétitivité des productions françaises sur les marchés européens et mondiaux (doc. 5).

- Une crise environnementale et sanitaire (doc. 5)
  Le productivisme a également provoqué une crise environnementale, générant une pollution des eaux aux nitrates (doc. 5) ou en modifiant les paysages (création d'openfield sur de vastes surfaces, au détriment des bosquets et haies). A ces questions s'ajoute celle de la qualité sanitaire des productions. En effet, l'élevage intensif est accusé d'être à l'origine d'épizooties ou de dérives telles que la crise des poulets aux hormones.

B) Une crise porteuse d'inégalités sociales et spatiales

- La crise ne touche pas toutes les filières (doc. 1, 2, 3 et 4)
  La crise du productivisme depuis les années 1980-1990 touche en priorité les systèmes agricoles intensifs et insérés aux marchés européen et mondial, à savoir la grande culture et l'élevage intensif. Les filières les plus touchées voient leurs revenus subir de fortes variations interannuelles (doc. 2a). Néanmoins, tous les

systèmes intensifs ne sont pas concernés, comme le montre l'exemple de la viticulture (doc. 1 et 2).
Par conséquent, les revenus agricoles sont très variables selon les branches agricoles (doc. 2a) : la viticulture et les grandes cultures tirent leur épine du jeu, alors que les éleveurs ont des revenus plus faibles. Aussi, certains secteurs sont subventionnés, par la France et l'Union européenne, comme l'élevage de bovins à viande, de porcs ou de bovins laitiers (doc. 2a). Ces subventions permettent d'atténuer les conséquences de la variabilité des prix et parfois servent à rémunérer les exploitations et à combler leurs déficits. Ces difficultés font que dans certaines filières, les exploitants ont du mal à trouver des repreneurs ou bien les installations de jeunes agriculteurs sont difficiles (doc. 3), ce qui explique la nouvelle hausse depuis les années 2000 de l'âge moyen des agriculteurs et le fort recul des moins de 40 ans dans les actifs agricoles (part passée de 23,2 % des actifs agricoles en 2000 à 18% en 2010, doc. 4). Mais plus généralement, le nombre global d'exploitations continue de reculer (l'agriculture a perdu un quart de ses exploitations entre 2000 et 2010 et plus de la moitié depuis 1988, doc. 4).

- Il y a en réalité de fortes disparités spatiales (doc. 2b)
En réalité, les écarts de revenus agricoles sont considérables d'une région à l'autre en France métropolitaine (doc. 2b), et au sein d'une même région. L'écart est de plus de 1 à 6 entre le Limousin, région aux plus faibles revenus agricoles, avec 15 500 euros par an en moyenne pour les moyennes et grandes exploitations (celles qui regroupent à l'échelle nationale les deux tiers des exploitations agricoles selon le doc. 4), et l'Ile-de-France, région agricole la plus riche avec 97 800 euros par an. D'une façon plus générale, les bassins parisien et aquitain, l'Alsace et l'Ouest ont des revenus plus importants que la France du vide et les montagnes métropolitaines. Sont très inférieures à la moyenne les régions Limousin, Auvergne, Languedoc-Roussillon, Rhône-Alpes, Corse ou Basse-Normandie, régions dont les revenus diminuent entre 2011 et 2012 (doc. 2b). Cette répartition s'explique d'une part par les contraintes édaphiques et climatiques (régions de montagne défavorisées), mais ces raisons ne sont pas suffisantes en elles-mêmes. Les écarts proviennent davantage du type de production et du type de système agricole (intensif ou extensif, vivrier ou commercial et de marché). Par exemple, la relative faiblesse de l'agriculture aquitaine (doc. 2b), qui porte pourtant l'un des principaux vignobles de France et d'importants espaces de céréaliculture, est à mettre en rapport avec l'étendue de la polyculture au sein de cette région et l'agriculture de montagne des Pyrénées occidentales.

C) Qui engendre de nouvelles mutations du système agricole français

- La recherche d'une agriculture plus durable (doc. 3, 4, 6a et 6b)
Face à la crise agricole et à ses effets, les exploitants tentent de répondre à la demande sociale tout en diminuant les coûts de production et en cherchant à

augmenter les revenus. L'une des solutions semble être la mise en place d'une agriculture plus durable. Plusieurs voies sont suivies conjointement ou parallèlement. De nouvelles formes de système agricole se développent comme l'agriculture biologique (doc. 6a) qui connaît une forte croissance depuis les années 1990 : le nombre d'hectares concerné a quasiment décuplé en 20 ans, quand le nombre d'exploitations a quintuplé. L'agriculture biologique réduit les coûts de production en limitant les intrants aux produits naturels souvent moins chers que les produits chimiques, mais les rendements sont plus faibles. Les produits labellisés bio relèvent par ailleurs d'un marché de consommation en pleine expansion, notamment au sein d'une population citadine de classes moyenne et aisée (doc. 3). Mais leur poids est à relativiser, car l'agriculture biologique ne couvre que 3,5 % de la SAU en 2014 et 5,8 % des exploitations (si on compare les données des doc. 4 et 6a). Ce décalage montre d'ailleurs que ce sont plutôt les petites exploitations qui se convertissent au bio, cherchant un nouveau modèle de développement économique et de nouveaux débouchés pour leurs productions, tout en s'adaptant à la demande des consommateurs (doc. 3).
Cependant, l'agriculture durable ne porte pas seulement sur la production agricole, elle concerne également les circuits de commercialisation qui privilégient si possible les circuits courts, afin de s'extraire des conditions imposées par les IAA ou la grande distribution et de permettre d'augmenter les marges des exploitations. C'est ce que montre le document 6b à travers l'exemple des AMAP, principalement développées dans les bassins de vie urbains, à proximité des grandes agglomérations métropolitaines.

- <u>Une reconfiguration des structures agraires (doc. 2b et 4)</u>
La crise agricole provoque depuis la fin des années 1980 une nouvelle mutation des structures agraires elles-mêmes. La concentration des terres s'accélère. A l'échelle nationale, la surface agricole utilisée a perdu un million d'hectares en une décennie (doc. 4) et se resserre sur les terres les plus fertiles et faciles à mécaniser. L'essor des grandes exploitations se poursuit : elles comptaient un tiers des exploitations et les deux tiers de la SAU en 2010 (doc. 4). Cet essor s'effectue toujours au détriment des petites exploitations, mais, fait nouveau depuis 1988, aussi au détriment des moyennes exploitations dont la part diminue (doc. 4). Néanmoins, la taille ne garantit pas les revenus, comme le montre les fortes inégalités de revenus par région métropolitaine des moyennes et grandes exploitations (doc. 2b). Le document 4 insiste ainsi sur les mutations des structures agraires, passant de la domination des petites exploitations souvent d'autosubsistance en 1955 à la grande exploitation intensive et intégrée à la filière agroalimentaire, mutation accélérée depuis la fin des années 1980.
La structure des statuts des exploitations change également depuis 1988 (doc. 4). Ainsi, les exploitations individuelles sont passées de 93 % des exploitations en 1988 à 69 % en 2010, au profit principalement des EARL (0,2 % des exploitations en 1988 contre 16 % en 2010), c'est-à-dire des exploitations à responsabilité

limitée qui, si elles font faillite, n'entraînent pas la faillite personnelle de l'exploitant et de sa famille, et au profit secondairement des regroupements de producteurs (GAEC) dont la part a doublé de 1988 à 2010 (de 4 à 8 % des exploitations). Il faut noter que le type EARL n'existait quasiment pas en 1955, qu'il a connu une très faible progression dans les années 1960-1970, avant d'exploser depuis 1988, jusqu'à doubler sa part entre 2000 et 2010 (doc. 4), signe de la crise que traverse le monde agricole.

III) Les mutations du système agricole aboutissent à sa recomposition en une pluralité croissante de systèmes agricoles.

Cette partie constitue une typologie dont il faut proposer les critères, en fonction des éléments avancés dans les deux premières parties du commentaire : le niveau de revenus des exploitations (doc. 2b), le type de productions (doc. 2a, 3, 5 et 6a) et la géographie des productions agricoles. Il s'agit par cette typologie de montrer que l'agriculture française est plurielle et que les situations sont finalement très diverses face aux crises et mutations agricoles et aux réponses qui leur sont apportées.

A) Les systèmes agricoles de la puissance et à hauts revenus

- Le système de la grande culture : l'agribusiness à la française (doc. 1, 2a et 2b)
  Ce système repose sur la production de céréales, oléagineux et plantes industrielles (betteraves à sucre, pommes de terre), donc sur des productions exportatrices et classées dans les premiers rangs européens (doc. 1). Ainsi, la France produit près d'un quart des céréales de l'Union européenne et près d'un tiers du sucre (doc. 1). La concentration spatiale de ces productions s'est faite sur les terres les plus favorables à la mécanisation et à l'intensivité : bassins parisien (Ile-de-France, Beauce, Vexin, Champagne crayeuse, Picardie, Nord-Pas-de-Calais) et aquitain (Landes, Charente), plaine d'Alsace, Limagne. C'est le système de la puissance agricole française, système très rémunérateur (doc. 2b) développé soit de longue date comme en Beauce, soit lors de la révolution agricole du productivisme comme la Champagne crayeuse. Mais cette puissance n'exclut pas les crises, notamment parce que ce système agricole est très dépendant des marchés internationaux sujets à spéculations (le doc. 2a montre qu'en 2013 les revenus des céréales et des oléagineux ont été faibles suite à l'effondrement des cours mondiaux après plusieurs années de forte hausse) et des IAA car il est très intégré.

- Le système agricole de la viticulture (doc. 1 et 2a)
  La production de vins en France s'effectue au sein de grands vignobles dont nombre sont de renommée mondiale et valorisés par des appellations (AOP ou IGP) : le Champagne, les vins de Bordeaux, de Bourgogne, d'Alsace, etc., tandis que d'autres sont moins connus comme les vins du Val de Loire, les Côtes de Provence ou les vins charentais. La viticulture française réalise 54 % de la

production européenne (doc. 1) et est intégrée au marché mondial. Ainsi, la production de Champagne part à 80 % à l'export. Elle explique également le maintien de nombreuses petites exploitations : en Alsace, les exploitations possèdent majoritairement moins de 3,5 hectares. C'est le système agricole le plus rémunérateur, avec un revenu d'un tiers supérieur à la moyenne (doc. 2a). Ces vignobles se localisent souvent (mais pas uniquement) près du littoral méditerranéen et dans les vallées des grands fleuves français : Val de Loire, Gironde et vallée de la Garonne, vallée du Rhône et de la Saône, fossé rhénan. Mais tous les vignobles ne sont pas aussi riches et certains traversent des difficultés et se plient à des campagnes d'arrachage ou une reconversion vers le raisin de table (production dans laquelle la France est 3e producteur européen selon le doc. 1), comme le Languedoc ou la Corse. De plus, de nouveaux concurrents émergent ces dernières années, notamment les pays neufs et désormais la Chine.

B) Des systèmes agricoles intermédiaires et à la recherche d'un nouveau souffle

- Les systèmes agricoles des cultures délicates (doc. 1 et 2a)

  Les cultures délicates regroupent le maraichage, l'arboriculture et l'horticulture. Ces productions ont aussi une certaine importance au sein de l'Union européenne, la France se classant au 3e rang des producteurs de fruits avec près de 17 % de la production (doc. 1). Mais ce système agricole connait une forte variabilité interannuelle du fait des conditions climatiques qui jouent encore un rôle important. Ainsi, l'arboriculture fruitière est la filière la moins rentable en 2013 (doc. 2a), année de faible récolte suite à des gels tardifs et de nombreux orages. D'autres secteurs sont en meilleure forme, comme celui des légumes et champignons classé au 4e rang des revenus en 2013 (doc. 2a). L'éventail est varié : des légumes de plein champ en Nord-Pas-de-Calais, Picardie, Bretagne et Aquitaine, du maraichage autour des villes, des vallées fluviales (notamment Val de Loire, Garonne, Rhône) et des régions méditerranéennes, notamment avec la *huerta* du Comtat Venaissin. Enfin, les fruits et vergers se concentrent en Corse, vallées du Rhône et de la Garonne, et en Normandie (pommes et poires). Ces cultures délicates ont participé à la mutation du système agricole méditerranéen vers des productions intensives et commerciales.

- Les systèmes agricoles de l'élevage intensif

  L'élevage intensif (porcs, volaille, bovins), s'il se classe dans les premiers rangs européens avec entre 10 et 13 % des productions européennes (doc. 1), a de faibles revenus, mais qui varient, selon le type de bétail, de 31 000 euros annuels à 23 200 euros en moyenne en 2014 (doc. 2a). L'élevage intensif se concentre dans l'ouest de la France métropolitaine : dans le cadre du modèle agricole breton en Bretagne et Vendée, ou grâce à de puissantes IAA comme le groupe Lactalis en Normandie. Mais ces branches connaissent des crises récurrentes depuis les années 1970 (poulet aux hormones, grippe aviaire pour les volailles,

peste porcine pour le porc, etc.), qui conduisent régulièrement à des faillites d'exploitations voire d'IAA et à des restructurations (*cf*. le groupe Doux, l'un des plus puissants à l'échelle mondiale au début des années 2000, a sombré entre 2004 et 2008, avant de se restructurer entre 2008 et 2011 et de se hisser à nouveau aux premiers rangs mondiaux en 2014). Ce sont aussi les systèmes agricoles fortement touchés par la concurrence européenne et la volatilité des prix, ce qui provoque une variabilité forte des revenus (doc. 2a). La solvabilité des entreprises est souvent maintenue par les subventions (doc. 2a).

C) Des systèmes agricoles en difficulté mais qui connaissent les recompositions les plus abouties et les plus novatrices

- Les systèmes agricoles de l'élevage extensif (doc. 1, 2a et 3)

  L'élevage extensif est principalement le fait des espaces de moyenne montagne. Celui de bovins se concentre dans les montagnes humides : Vosges, Jura, Alpes du Nord, Massif central sur les régions Auvergne et Limousin. Dans ces territoires, on constate une mutation vers les produits de terroir et la labellisation des productions, avec notamment les AOP fromagères : les Comté, Morbier et Mont d'Or dans le Jura, le Munster dans les Vosges, les Fourme d'Ambert, Saint Nectaire, bleu d'Auvergne et Cantal dans le Massif central et les Reblochon et Beaufort dans les Alpes du Nord. La vente s'effectue, en plus des circuits traditionnels, soit par des coopératives, comme les fruitières du Jura, soit auprès des touristes dans les stations de montagne. Néanmoins, ces systèmes agricoles sont en recul face à l'essor du tourisme, aussi les éleveurs sont-ils souvent pluriactifs. En dehors des montagnes humides, on trouve l'élevage extensif bovin à viande en Bourgogne et Pays de la Loire, et bovin laitier en Normandie. Les revenus sont aléatoires comme le montre le document 2a.

  L'élevage extensif des ovins et caprins se concentre sur les montagnes sèches : sud du Massif central, Alpes du Sud, Pyrénées et Corse, et en dehors des montagnes en Poitou-Charentes pour le lait. Les revenus sont faibles : 60 % de moins que la moyenne, avec 17 400 euros en 2013 (doc. 2a) alors que la France est le 2e producteur ovin de l'Union européenne (doc. 1). Là-aussi, existe une réorientation vers les productions de qualité (doc. 3), comme la charcuterie labellisée, les agneaux de Pâques ou les fromages AOP, tels le Roquefort dans le Massif central ou l'Ossau Iraty dans les Pyrénées occidentales.

  Globalement, l'agriculture de montagne est fortement aidée par l'Union européenne, via la PAC et le FEDER, afin d'assurer son maintien, notamment pour des raisons environnementales, ce qui transforme peu à peu le pastoralisme en activité de service (doc. 3).

- Les systèmes agricoles de polyculture et polyélevage

  Contrastant avec les territoires agricoles spécialisés, se développent d'importants espaces de polyculture, souvent associée à du petit élevage (canards, oies, lapins). On en trouve dans toutes les régions de France métropolitaine, mais la

polyculture semble être plus importante sur la façade atlantique et selon un U partant de Basse Normandie, descendant vers les Pays de la Loire, Poitou-Charentes, l'Aquitaine puis Midi-Pyrénées et remontant vers la Lorraine, espaces auxquels on peut ajouter une grande partie de la Corse. Il s'agit souvent de petites exploitations, aux exploitants plus âgés que la moyenne, et qui ont du mal à trouver des repreneurs, aussi disparaissent-elles lentement. Mais ces exploitations sont très tournées vers la vente directe des surplus de production et peuvent être très dynamiques en favorisant certains créneaux valorisants comme le foie gras ou les produits issus du canard dans le Sud-Ouest.

- Les systèmes agricoles d'outre-mer

  Enfin, même si les documents ne les mentionnent pas, on peut évoquer les transformations de l'agriculture ultra-marine. Les activités agricoles traditionnelles y reposent sur les productions tropicales d'exportation développées à l'origine dans le cadre des plantations coloniales (canne à sucre, banane). Mais, elles sont en crise depuis les années 1970 du fait de la concurrence des pays voisins ou des pays en développement ou émergents en général, aux conditions salariales nettement plus favorables, et des SAU en diminution du fait de l'étalement urbain. A côté de ces secteurs de produits tropicaux, se maintiennent des agricultures de niche spécialisées mais souvent elles-aussi concurrencées, comme la culture de la vanille à la Réunion (aujourd'hui très concurrencée par Madagascar et l'Indonésie), qui s'appuie sur des stratégies de différenciation vers le marché local et par un label de qualité haut de gamme, et touristique avec une valorisation par d'autres marchés de niche (gastronomie, épicerie fine, cosmétique, bio, etc.). Une autre agriculture de niche concerne l'horticulture et les plantes à parfum : géranium et vétiver à la Réunion (mais concurrence de la Chine et de l'Egypte pour l'essence de géranium et des pays asiatiques pour l'essence du vétiver), Mayotte pour l'essence d'ylang-ylang.

  Ainsi, fortement concurrencés sur les marchés internationaux pour les productions d'exportation, les systèmes agricoles ultra-marins se recomposent sur les productions, notamment maraichères et d'élevage, à destination des marchés locaux, ce qui permet par ailleurs de diminuer les importations et de faire baisser les prix.

Conclusion :

La triple crise (économique, sociale et environnementale) liée au modèle productiviste et à l'ouverture des marchés agricoles, crise que vivent les systèmes agricoles français depuis les années 1970-1980 et qui a abouti à des mutations toujours en cours des modes de production, des structures d'exploitation et de commercialisation. Le bon élève de la première PAC connait des difficultés récurrentes depuis les années 1980, au fur et à mesure des réformes.

La relative stabilité de la carte agricole de la France depuis 50 ans cache une spécialisation régionale qui s'accroît, une concentration de plus en plus marquée des productions dans l'espace et la déprise agricole des terres les moins favorables. La diversité de situations des systèmes agricoles est en fonction du type de production.

2e partie : Exploitation adaptée à un niveau donné

Choix du niveau : classe de Première L ou ES
L'annexe fournie portait sur le programme de 1ère ES-L, année consacrée à la géographie de la France et de l'Europe dans la mondialisation, qui permet, plus précisément sur le 2e thème du programme de travailler sur « l'aménagement et le développement du territoire français ». Après avoir vu la gestion des milieux et la France en villes, la question 3, « Les dynamiques des espaces productifs dans la mondialisation », doit donner lieu à un cours sur les « dynamiques de localisation des activités et mondialisation ». Le système agricole français s'intègre alors comme une activité économique structurant l'organisation du territoire français et affectée de dynamiques diverses dans un contexte européen et mondialisé.

Problématique de cette partie de cours : Quelles sont les dynamiques de l'agriculture française à différentes échelles et leurs effets sur les stratégies des acteurs économiques et le territoire français ?

Notions :
Il est acté que la notion d'espace productif aurait été développée et définie en amont.
De nombreuses notions peuvent être mobilisées sur le thème. Néanmoins, il faut sélectionner celles qui permettent de faire comprendre aux élèves les mutations des systèmes agricoles français. Un premier ensemble de notions porte sur les structures agraires : spécialisation régionale, agriculture intensive /extensive, rendement, productivité, jachère, intrants. Un second groupe de notions définit l'importance des effets des mutations en cours en mettant en exergue la chaîne d'acteurs et de systèmes spatiaux (intégration à la filière agroalimentaire, agriculture durable, labellisation, déprise, désertification).

Thématiques à traiter :
Les 2 à 3 heures de cours consacrées aux espaces productifs agricoles français permettent de montrer la puissance et l'intégration de l'agriculture française aux échelles européenne et mondiale, grâce à une intensification du travail agricole et la spécialisation régionale croissante des productions. Mais ces mutations ne sont pas exemptes de crises (économique, sociale, environnementale, sanitaire), favorisent les inégalités spatiales et conduisent à une concentration de la SAU sur un nombre restreint de grandes exploitations. Aussi, de nouvelles pratiques agricoles se développent

intégrant les problématiques du développement durable (production de qualité, circuits courts de commercialisation, développement de pratiques agraires plus durables).

Capacités mobilisées :
Pour mettre en exergue ces thématiques et notions, l'enseignant peut durant un cours dialogué analyser quelques documents (graphiques et cartes) afin de repérer, prélever et croiser leurs informations qui permettront d'élaborer la structure du cours. Cette démarche peut être associée à la conception d'un croquis de la France métropolitaine agricole, présentant les espaces agricoles et leur insertion aux échelles européenne et mondiale.

Production graphique :

Rappel :
Cette production n'est pas celle attendue des élèves en classe mais celle qui servirait de réflexion à l'enseignant pour élaborer un croquis simplifié à destination des élèves. Son niveau de difficulté et de réalisation correspond ainsi à un niveau universitaire.

Titre : Des espaces agricoles français en recomposition

Légende :

1) Des espaces productifs agricoles hérités de la révolution productiviste mais de plus en plus différenciés

a) Des territoires agricoles spécialisés et souvent intégrés aux filières agroalimentaires et aux marchés mondialisés

- La grande culture productiviste et exportatrice
- Les vignobles de renommée nationale, européenne voire mondiale
- Les huertas méridionales intensives
- Principaux ports du commerce extérieur agricole de la France
- Principaux axes logistiques facilitant les flux agricoles
- France : 5e exportateur mondial de produits agroalimentaires

b) Les métropoles et leurs effets sur les systèmes agricoles

- Une agriculture périurbaine maraichère, parfois intégrée à des circuits courts (AMAP) et marché de consommateurs aux demandes spécifiques

c) Des territoires agricoles en difficulté

- Déprise des moyennes montagnes d'élevage extensif
- Autres espaces d'élevage extensif d'herbivores
- Polyculture à faible productivité et rentabilité
- Remise en question et crise du modèle agricole breton
- Vignoble de masse en reconversion

2) Une recomposition en cours des systèmes agricoles en crise ou en mutation

a) Une recomposition sous l'effet de contraintes extérieures

BRUXELLES L'Union européenne (Bruxelles) et la PAC (et ses réformes)

PARIS L'Etat français (Paris) et ses politiques (normes, aides)

X Les prix fixés dans les MIN (marchés d'intérêt national)

La concurrence internationale croissante

Espace de concentration des IAA

b) De nouvelles logiques productives dans les espaces agricoles

Espaces de concentration des AOP : production de qualité et labellisation

Espaces de développement de l'agrotourisme

Limites des principaux espaces convertis en agriculture biologique

Justification de la production graphique :

La réalisation de ce croquis comporte un double objectif, méthodologique et cognitif. Il permet un entraînement à l'épreuve de cartographie du baccalauréat, tout en constituant une synthèse des idées essentielles à retenir qui font l'objet du cours général.

La production graphique permet de montrer les différences de plus en plus marquées entre les territoires agricoles, selon les types de production et selon les logiques de production : certains espaces sont alors privilégiés, tandis que d'autres sont délaissés. La crise du monde agricole et les mutations qu'elle engendre sont des facteurs d'inégalités spatiales croissantes, notamment dans un contexte européen et mondialisé.

Le croquis présente ainsi la complexité du système agricole français aujourd'hui qui implique des effets sociaux et économiques. Acteurs, flux et réseaux marquent l'espace productif. En cela, il est un facteur de l'organisation actuelle du territoire français et de ses dynamiques.

Le rôle des acteurs est mis en exergue par des figurés ponctuels ou linéaires de flux, tandis que les inégalités spatiales sont indiquées par les figurés de surface. Les aplats de couleur localisent la géographie des productions, tandis que les autres figurés surfaciques indiquent les recompositions en cours. Mais le nombre d'éléments spatiaux à représenter en figurés de surface doit conduire à une anticipation des chevauchements éventuels et à une réflexion plus approfondie dans le choix des figurés.

Certains candidats ont aussi choisi pour leur exploitation adaptée la classe de 3e qui aurait aussi pu être choisie (2e partie : « Aménagement et développement du territoire français », thème 1 : « Les espaces productifs »).

Le système agricole français pouvait s'intégrer alors via une étude de cas à l'échelle locale sur « un espace de production à dominante agricole » qui débouche sur une mise en perspective à l'échelle nationale, intégrant la problématique du développement durable.
Pour cette étude de cas, en 2 à 3 heures, on peut :

- soit choisir un espace agricole bien intégré à la mondialisation (céréaliculture, viticulture, plantes industrielles, élevages intensifs), afin d'en caractériser les paysages, comprendre les modalités de leur inscription dans les circuits mondialisés et les dynamiques et mutations qu'ils connaissent.
- Soit choisir un espace agricole en déprise (régions de moyenne montagne ou de polyculture), afin d'en caractériser les paysages (friches notamment), les dynamiques en cours (déprise, friches agricoles, reboisement, dépeuplement /installation de néo-ruraux, recul des services, désertification) et les nouvelles stratégies souvent développées dans le cadre du développement durable (agrotourisme, patrimonialisation des paysages, labellisation des productions, parcs naturels régionaux, pluriactivité des agriculteurs).

Dans les deux cas, la mise en perspective à l'échelle nationale s'effectue par l'étude de la carte des espaces agricoles français et débouche sur la réalisation d'un croquis localisant les espaces dynamiques, en reconversion ou en marginalisation, et les facteurs de localisation (dont l'Union européenne et la mondialisation).

Conseils méthodologiques

RAPPEL : ADAPTATION DE LA PARTIE 2 DE L'ECRIT 2 POUR LA GEOGRAPHIE

Au regard des compositions rédigées en 2015, le jury du CAPES externe d'histoire-géographie avait proposé dans le rapport du jury 2015 une réorientation du cadrage de cette seconde partie de l'écrit en rapport avec les attentes propres à la discipline mais aussi en accord avec ses pratiques dans le secondaire.

Depuis la session 2016, la seconde partie, dite « exploitation adaptée » est centrée sur la production graphique, élément essentiel des compétences attendues en géographie pour un enseignant du secondaire, au collège comme au lycée.

Ainsi **se substituant à la trace écrite**, une explicitation des choix graphiques semble être **pour la géographie** plus en accord avec les attendus de cette partie 2 de l'épreuve 2 de l'écrit.

Ce que le jury de géographie attend de cette partie 2 de l'épreuve 2 :

-Le **choix d'un niveau de classe**, problématisé et justifié par rapport à la problématique dégagée, son insertion et/ou articulation à une partie de séquence ou de séance.

-Les **notions** que le candidat se propose d'aborder avec les élèves, notions définies par rapport au niveau de classe et adaptées aux **thématiques à traiter**.

-Une **production graphique discutée** comme suit : choix de la forme graphique (croquis, schéma, modèle, échelle(s), mais pas de schéma heuristique) et de ses composantes. La légende de ce croquis doit IMPERATIVEMENT être localisée en face de celui-ci, c'est-à-dire dans la feuille comportant le fonds de carte à compléter, et non dans les copies du développement du devoir.

Rappelons tout d'abord, que le jury attend de futurs enseignants qu'ils aient un niveau d'expression convenable où les fautes de syntaxe, les erreurs d'orthographe ou de grammaire ne nuisent pas à la compréhension de la copie.

Les croquis, où qu'ils se trouvent dans la copie, doivent être clairs, soignés et réalisés dans le respect des règles :

- ✓ de présentation (titre, légende, orientation, échelle, nomenclature),
- ✓ de la sémiologie graphique (choix des figurés, …). Attention, l'utilisation des hachures s'effectue selon des règles précises : hachures horizontales, puis verticales. Les obliques, pour des raisons de visibilité, ne sont à utiliser qu'en ultime recours.

La légende doit être ordonnée avec des titres explicites et reliés au sujet, des faits hiérarchisés. Le blanc est considéré comme une couleur en cartographie et doit apparaître en tant que tel avec sa signification dans la légende.

Pour le croquis de synthèse, la légende doit être placée face à lui.
Le croquis doit donc **absolument** être travaillé par les étudiants car c'est clairement la partie la plus faible, même dans les bonnes copies : un soin minimum dans la réalisation, une maitrise des figurés, et surtout une connaissance des localisations sont incontournables pour réussir cet exercice. L'absence de nomenclature et la faiblesse des localisations sont générales. Le niveau de connaissances spatialisées des candidats, sur un sujet pourtant très classique, est alarmant. Si le système est généralement correctement connu, les réalités du territoire sont souvent mé(in)connues ce qui se retrouve dans des croquis étiques ou multipliant les erreurs de localisation.
Il faut préciser qu'un professeur qui enseigne la géographie et qui doit apprendre aux élèves de terminale à avoir un regard critique sur les cartes doit savoir les faire lui-même dans les règles. D'autant qu'il devra faire réaliser 7 croquis de géographie en Terminale pour préparer ses élèves aux épreuves du baccalauréat, croquis bien plus compliqués que ce qui était demandé ici. Les grands repères spatiaux doivent être maîtrisés, comme la localisation des grandes villes françaises. Beaucoup de candidats ne se sont même pas rendu compte que la carte sur la répartition des AMAP en France permettait de localiser de nombreuses villes avec exactitude. Rouen, notamment, a été très maltraitée : port maritime, elle a été placée sur la côte du Cotentin à la baie de Somme, par plusieurs candidats...

Le jury attire l'attention des candidats et de leurs formateurs sur certaines contraintes matérielles. Les copies étant désormais numérisées, il importe d'utiliser des couleurs de stylos et de crayons de couleur suffisamment visibles. Les encres bleues pâles, les couleurs trop pastel ou le jaune clair sont à proscrire.

La partie « analyse critique » doit répondre aux canons classiques du commentaire de documents en géographie :

- ✓ une introduction qui analyse et borne le sujet, avec une problématique, une présentation rapide des documents, et une annonce du plan ;
- ✓ un développement en deux ou trois parties, qui s'organise selon un raisonnement interne structuré et problématisé,
- ✓ une conclusion avec réponse à la problématique.

Elle doit également montrer un niveau de connaissances suffisant, surtout pour une thématique traitée dans tous les manuels de préparation au concours. Tous les documents doivent être utilisés, sans être paraphrasés (attention aux textes), et mis en valeur par des croquis, calculs, tableaux, etc. quand c'est possible. Les documents doivent être croisés les uns avec les autres et mis en perspective grâce à des connaissances personnelles. La paraphrase est trop souvent la norme et est durement sanctionnée, les tableaux statistiques doivent être analysés afin de servir d'argumentation de réponse au sujet et non simplement lus. Le commentaire de documents suppose une analyse organisée des documents et non leur simple résumé.

La partie « exploitation adaptée à un niveau donné » doit répondre aux consignes données dans le rapport du jury 2015, ce qui n'a pas toujours été le cas :

- ✓ une définition du niveau scolaire choisi,
- ✓ les définitions des notions en lien avec l'exploitation pédagogique,
- ✓ le choix des thématiques traitées,
- ✓ une production graphique qui devait être justifiée dans son contenu et sa forme.

L'exploitation adaptée doit être pertinente avec la partie analyse critique sans pour autant la répéter. Le candidat doit adapter sa réflexion scientifique de manière à pouvoir la transmettre à un public scolaire, en relation avec le thème du programme et le niveau de classe choisi.
Le choix et le développement de l'exploitation adaptée ne sont pas toujours pertinents par rapport au sujet, ou au contenu de la séquence choisie. Par exemple, des candidats qui ont choisi d'adapter le sujet dans la séquence sur les milieux en classe de Première y ont traité de l'agriculture (qui relève de la séquence sur les dynamiques des espaces productifs dans la mondialisation) et non des milieux. D'autres ont développé le cours entier sur les espaces productifs, en parlant donc également des espaces de l'innovation. « L'étude de cas » est mise à contribution sans en connaître la fonction.
Les notions, quand elles ne sont pas confondues avec le vocabulaire, sont trop peu nombreuses (par exemple une ou deux notion(s) seulement proposées pour une adaptation sur une séquence de plusieurs heures en Première) et le plus souvent ne sont pas définies, ou les définitions ne sont pas adaptées au niveau scolaire choisi.

Un exemple de bonne copie

Les bonnes copies se distinguent par une bonne maîtrise de l'expression écrite, de la méthode et par l'apport de connaissances personnelles servant à étayer l'argumentation. Toute production graphique honnêtement faite est valorisée, de même que l'apport de notions bien définies, des citations des textes dans les règles, une présentation groupée et courte des documents dans les règles, et des références à des travaux de géographes. La capacité à gérer son temps et à construire un ensemble organisé, avec un plan simple et clair, est valorisée. La critique des documents doit être intelligente, mais très peu de copies ont par exemple noté que les AMAP ou l'agriculture biologique demeuraient des phénomènes marginaux.

A l'inverse, les copies médiocres sont liées en général à de vastes paraphrases, des propos vagues, et des analyses sans nuance, avec sur ce sujet, un déclinisme marqué (l'agriculture française s'effondre, les agriculteurs se suicident[19], etc.). Le

[19] Cette remarque ne signifie pas que la géographie se désintéresse des phénomènes sociaux. Elle ne méconnaît pas que le suicide est la troisième cause de décès chez les exploitants agricoles français (source : Institut national de veille sanitaire, NDP)

manque de connaissances, sur un sujet facile d'accès, à la fois par la diversité des documents et des approches possibles, ainsi que par sa proximité avec une thématique centrale dans la question de programme, est toujours surprenant à ce niveau. **La méconnaissance du vocabulaire, qui est pourtant un attendu des programmes de seconde sur « nourrir les hommes » est aussi massive** : les notions de rendement et de productivité souvent mal comprises. La ruralité est confondue avec l'agriculture, et l'intensivité avec l'extensivité. L'agriculture est trop souvent assimilée au secteur primaire tout entier. Cette méconnaissance des notions se révèle souvent dans la seconde partie de l'épreuve. Elle se note également dans les nombreuses exploitations adaptées faites sur le chapitre « La France en villes », ce qui visiblement n'a pas posé de problèmes aux candidats.

Ainsi, un candidat a obtenu une excellente note en fondant sa problématique sur les caractéristiques de la crise agricole et les réponses qui lui sont apportées. Le raisonnement géographique a alors consisté en une réflexion en trois parties. La première a présenté la puissance du système agricole français à l'échelle européenne et mondiale, tout en mettant en avant la volatilité des marchés agricoles qui conduisent au maintien de fortes subventions et à des disparités spatiales et de filières. La deuxième partie a développé les causes des difficultés du système agricole français fondées sur l'essor de la concurrence européenne et des pays émergents, sur des conditions structurelles françaises peu favorables et des problèmes environnementaux et sanitaires multiples. La troisième partie enfin a montré que malgré ces difficultés, le système agricole français était capable d'adaptations qui passent notamment par la reterritorialisation et la conversion des productions vers la qualité avec la valorisation des produits de terroirs ou certifiés (AOP), dans le cadre de circuits courts de distribution, mais surtout à proximité des métropoles, et d'une affirmation croissante de l'agrotourisme et de l'agriculture biologique, même si ces deux derniers éléments demeurent minoritaires.

L'exploitation adaptée a été effectuée en classe de Première ES-L, au sein du thème 2, dans la dynamique des espaces productifs. Une étude de cas sur le modèle agricole breton et son évolution a été proposée, comme un exemple emblématique des recompositions successives du système agricole français. Les notions de productivisme, mondialisation, élevage hors-sol, intensification ont été mises en exergue et définies.

La production graphique établie était la suivante :

Titre : Les espaces productifs agricoles français, entre dynamisme et difficultés

Légende :

1) Géographie des productions agricoles : une coexistence de systèmes productifs différenciés

- Principaux vignobles français
- Les systèmes agricoles intensifs (élevages hors-sol, cultures maraichères, huertas)
- Les régions laitières
- La grande culture céréalière et oléo protéagineuse
- Agriculture de montagne extensive et fromagère
- Les espaces de la polyculture

2) Les facteurs de localisation et dynamiques nouvelles
- Les métropoles, bassins de consommation aux demandes évoluant vers la qualité
- Les principaux marchés de gros
- Les principales coopératives de dimension nationale, européenne voire mondiale
- Tourisme vert et agrotourisme en développement
- Extension de la céréaliculture vers de nouveaux espaces de production
- Moitié Sud : concentration des surfaces en bio

3) Des espaces agricoles reliés à l'économie mondiale
- Rôle de la PAC : subventions et normes
- Concurrence de nouvelles puissances agricoles européennes et émergentes
- Principaux ports d'importation et d'exportation des produits agricoles
- Exportations françaises de produits agroalimentaires
- IDE dans les IAA

2. Les épreuves d'admission

Epreuve 1. « Mise en situation professionnelle »

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

Géographie[20]

Le jury rappelle que les candidats devront enseigner et l'histoire et la géographie, et que par conséquent celle-ci ne saurait faire l'objet d'une découverte la seule année du CAPES. Les épreuves exigent des candidats une capacité de mobilisation de savoirs scientifiques à des fins pédagogiques. L'épreuve de MSP renouvelée repose sur cette construction d'une transposition, qui ne peut se réduire à une simplification par allégement. Les candidats doivent donc tout au long de leur cursus universitaire acquérir la culture géographique indispensable à toute démonstration, tant scientifique que pédagogique ; elle peut s'enrichir aussi à de multiples occasions dès lors qu'on a acquis l'esprit et l'œil du géographe qu'aucune connaissance livresque ne saurait remplacer. La pratique du terrain, des divers outils de la géographie (cartes topographiques, images satellitales, photographies, données statistiques, etc.) est une

[20] Pour le jury, par Kattalin Gabriel et Gabriel Ishkinazi, sous l'autorité de Sylvie Letniowska-Swiat, vice-présidente.

des clés des acquis disciplinaires et leur maîtrise est indispensable à la transmission des savoirs.

Il est également essentiel de comprendre que le jury ne cherche nullement à sanctionner ou à récompenser, mais simplement à recruter de futurs enseignants en mesure de mettre en œuvre efficacement la bidisciplinarité constitutive de l'histoire-géographie scolaire. Il n'attend donc pas, de la part de candidats encore peu expérimentés et souvent émus, une prestation parfaite mais cherche plutôt à identifier ceux qui, avec quelques années d'expérience, deviendront à coup sûr de bons professeurs. Ainsi, le jury a pu attribuer la note maximale de 20 à plusieurs candidats, non parce que leur mise en situation professionnelle était totalement irréprochable, mais parce qu'il a acquis la conviction que ces derniers avaient à la fois le potentiel et la volonté pour devenir de très bons enseignants. Enfin rappelons qu'un échec ne signifie pas nécessairement une inaptitude à l'enseignement mais souvent la nécessité de conforter savoirs et méthodes en géographie, pour des candidats qui l'ont peu pratiquée dans leur cursus.

QUELQUES CONSEILS GENERAUX. *REFLECHIR EN GEOGRAPHE*

Pas de catalogue, de la réflexion…

Raisonner en géographe ne consiste pas à présenter une série **d'exemples** plus ou moins en lien avec le sujet, mais à décrire et expliquer des faits et des processus dans des espaces donnés, en relation avec des stratégies et pratiques d'acteurs identifiés.
Ainsi, confronté à un sujet portant sur « *Les ressources océaniques dans le monde* », un candidat a procédé à un catalogue, incomplet au demeurant, de cas concernant des ressources et leur exploitation, les énumérant selon un plan « à tiroirs », en omettant d'aborder les acteurs concernés, leurs rapports, les évolutions récentes de ces situations, et sans variation aucune d'échelle.
En géographie, l'exemple sert, soit à étayer le raisonnement, soit à permettre une généralisation qui donne sens aux idées avancées et, par là même, facilite l'adaptation pédagogique du discours. Il ne faut donc pas se limiter à des suites d'exemples aussi intéressants soient-ils, aller au-delà et montrer les acteurs et leurs implications spatiales.
Ces défauts proviennent en général d'une absence ou d'une insuffisance de traduction du sujet en une **problématique** permettant de construire une démonstration logique. Cette problématique ne peut se résumer à une redite sous forme interrogative du sujet, en y ajoutant au début « En quoi… » et à la fin un point d'interrogation. Elle consiste à formuler un questionnement, à dimension géographique, qui orientera l'exposé et son plan.
Par exemple, à propos du sujet cité plus haut : « Les formes récentes de mondialisation, le rôle nouveau des pays émergents, provoquent-ils une nouvelle géographie mondiale de l'exploitation des ressources océaniques ? »

Des mots et des choses…

Chaque objet de la géographie est associé à un terme ou à un ensemble de termes bien précis, notion ou concept. Le **vocabulaire** géographique doit donc impérativement être utilisé à bon escient. Pour cela, il doit être acquis tout au long de la formation universitaire, mais aussi complété et revu pendant la préparation du concours, en s'efforçant de combler les lacunes.

Nombre de candidats utilisent une notion pour une autre : par exemple, littoral est souvent confondu avec côte. Cependant les deux termes n'identifient pas les mêmes éléments. Si la côte reste associée à la ligne de contact terre-mer (le mot trait de côte étant ici le plus approprié), le littoral est assimilé à un espace plus large au sens où il inclut l'ensemble des zones dont les activités sont étroitement liées à la mer. La confusion de ces deux éléments conduit ainsi le candidat à ne pas traiter le sujet ou à ne le traiter que partiellement. De même, ville et commune, frontière et limite, agricole et rural, risque et aléa, ne sont pas synonymes. Le recours à un dictionnaire de géographie est alors un passage incontournable, et même le recours à plusieurs dictionnaires, ainsi qu'une recherche dans le champ lexical concerné, afin de ne pas se tromper dans l'interprétation (ex : urbain-urbanisme-urbanisation-urbanité).

Par ailleurs, lorsque des notions ou des concepts sont invoqués, il convient que le candidat en énonce une ou des définitions, montrant par là sa capacité à les maîtriser et donc à les transmettre. Trop de candidats énoncent des idées en restant imprécis sur leur sens. Ainsi la mondialisation, si souvent invoquée en rapport avec les trois questions au programme du concours, demande à être définie, sachant que plusieurs approches possibles doivent être connues du candidat.

A un autre niveau, plus factuel, des données relevant en apparence du détail peuvent être déterminantes. Par exemple, les unités de mesure sont-elles souvent maltraitées. On peut pourtant attendre du candidat qu'il sache convertir un hectare en mètres carrés (100.000), un quintal en tonnes (100), qu'il connaisse la signification de sigles tels que EVP (équivalent vingt pieds) concernant les conteneurs, ou la valeur d'un mille marin (1852m) à ne pas confondre avec le mille terrestre ou mile en anglais (1651m). Un tableau de données sur la hiérarchie des ports mondiaux ne se lit pas de la même façon si le classement est fait selon le trafic en EVP ou en tonnage.

Des connaissances de base maîtrisées, dans l'ensemble du champ de la géographie

On peut également légitimement attendre d'un futur enseignant du second degré qu'il maîtrise à peu près les **connaissances de base** nécessaires à sa discipline, et ce d'autant plus quand ces aspects concernent les questions au programme du concours.

Comment ignorer ce que sont : la sidérurgie, le plateau continental, l'estran et le marnage, les latitudes des deux Tropiques (23°27') et leur fondement, l'hydro-électricité, la mousson, un delta, la logistique, un terroir, une écluse, etc.…La session 2016 a montré que ces termes et d'autres sont trop souvent méconnus.

Comment expliquer la localisation portuaire d'un complexe sidérurgique, si on ne sait pas ce qu'il produit et à partir de quoi ?
Cette exigence concerne aussi les données de **géographie physique**. Si ce domaine ne relève plus des programmes de géographie de l'enseignement secondaire, comment pourrait-on aborder au concours et surtout plus tard en classe, l'organisation et l'évolution d'une situation spatiale sans avoir souvent recours, peu ou prou, à des données physiques ? Le site et le plan d'une ville, d'un port, les régions et pays agricoles, la forme d'un réseau routier ou ferroviaire, autant de faits géographiques à éclairer en tenant compte du relief, du climat, du réseau hydrographique. L'espace géographique n'est pas un espace abstrait.
Le jury mentionnera également ici la nécessité pour les candidats de ne pas oublier dans leurs explications le rôle des **acteurs.** La géographie se veut explicative du rôle, des stratégies, des politiques inscrites dans l'espace par les sociétés et leurs composantes. Ainsi un sujet *« L'eau en Inde »* a-t-il été traité sans que les hommes n'apparaissent, sans identifier les acteurs en jeu (« on construit des barrages », « on irrigue ») sans expliciter ce « on » indéfini et, en outre, sans présenter la moindre photographie ou le moindre schéma montrant les systèmes d'irrigation. A ne pas faire avec des élèves…

De l'histoire en géographie ?
Deux écueils sont à éviter en la matière. Le premier consiste à organiser l'exposé de MSP de façon historienne et donc par exemple à adopter un plan chronologique ou à proposer une première partie historique. Ces cas sont désormais assez rares mais on a pu voir cette année encore un candidat traitant *« La Méditerranée, une interface Nord-Sud »* commencer par la Mare Nostrum pour évoquer ensuite la Méditerranée de Philippe II, l'empire Ottoman, puis la colonisation, et ensuite seulement aborder la Méditerranée d'aujourd'hui.
Le deuxième écueil, relativement fréquent, consiste à ne pas du tout faire appel, à un moment de l'exposé, à la dimension historique. Or, par exemple, un exposé sur « *la Mer Baltique* », convenable par ailleurs, aurait pu s'enrichir d'une évocation rapide de la longue histoire des villes portuaires de cet espace. Nombre de sujets sur l'Union indienne pouvaient appeler un éclairage historique.

Spa-tia-li-ser
La géographie est avant tout analyse de l'espace et toute mise en situation professionnelle de géographie doit être spatialisée. L'utilisation de **cartes** à différentes **échelles** est donc indispensable et doit souvent être engagée dès l'introduction pour localiser soit les ensembles régionaux, soit les lieux qui font objet de la mise en situation professionnelle, et ceci pour les trois questions au programme.
Les planisphères, cartes régionales, cartes topographiques IGN sont autant de ressources à connaître. Leur choix ne doit pas être le fruit du hasard. Concernant la France et par exemple un exposé sur un port, il importe de privilégier la carte à 1/25

000 qui permet de décrire la morphologie portuaire par la lecture de l'organisation des bassins, écluses, darses, ZIP... Cette échelle de carte est aussi adaptée aux espaces productifs agricoles, industriels, touristiques. L'approche d'une grande agglomération urbaine pourra s'appuyer sur les cartes récentes IGN à 1/80 000 (série jaune). Pour l'étude de l'organisation d'une région, la carte à 1/250 000 voire à 1/100 000 est beaucoup plus pertinente car elle permet d'appréhender dans son ensemble l'espace étudié et ainsi de mettre en évidence le semis des villes, les voies de communication, les grands ensembles naturels qui facilitent ou contraignent les relations. Cette première approche visuelle conditionne ainsi l'ébauche d'une représentation cartographique. Par exemple, sur un sujet : « *Mutations des systèmes productifs des vallées alpines* », la carte à 1/250 000, une fois dépliée, donne à voir l'ensemble de la zone d'étude et permet d'en comprendre l'organisation. La carte à 1/25 000 offre une vision resserrée de l'espace d'étude, est inadaptée à l'échelle régionale, en revanche, elle est utile, en variation d'échelle, pour compléter l'argumentation et faire un zoom sur une station de ski intégrée.
Concernant l'Inde ou Mers et Océans, de nombreuses cartes sur transparents sont disponibles et permettent de situer le propos d'entrée de jeu. La carte papier de l'Inde éditée par IGN à l'échelle 1/2 500 000 était également à utiliser le cas échéant.

Depuis la session 2016, et afin d'aider le candidat dans ses choix cartographiques, le jury peut associer au libellé du sujet de mise en situation professionnelle proposé une carte topographique. Dans ce cas la carte indiquée doit bien sûr être impérativement utilisée, mais l'exposé ne doit pas se transformer en commentaire unique de cette carte. Elle peut permettre efficacement de passer de l'exposé scientifique à la présentation des adaptations pédagogiques.
Exemple :
Les zones industrialo-portuaires en France. (+ Carte Dunkerque 1/25 000)

Un sujet non accompagné d'une carte indiquée par le jury, peut cependant conduire le candidat à choisir par lui-même une carte topographique, ce que le jury attendra, et valorisera toujours. C'est souvent le cas des sujets concernant la France.
Localiser est une des compétences que le futur enseignant aura à travailler avec ses élèves. Au-delà de l'utilisation des cartes comme documents d'analyse, le candidat doit être en mesure d'utiliser la carte pour localiser des lieux précis, des villes, des régions, des zones. Le jury dispose dans la salle d'une carte murale muette de la France ainsi que d'un jeu de transparents (planisphères, découpages régionaux des espaces concernés par les questions du programme) et invite régulièrement les candidats à localiser des éléments notamment au fil de la reprise. On imagine aisément l'effet produit sur le jury par un candidat qui désigne la Loire au lieu de la Seine, place Marseille en Languedoc, situe Mumbai en lieu et place de Kolkata, ou le Golfe de Botnie en Adriatique.

De l'utilisation des documents

L'un des objectifs de la géographie est de construire un raisonnement argumenté qui s'appuie sur des faits observés. La recherche d'informations passe par l'étude des documents qui servent de base à la démonstration. Le statut des documents a été renforcé avec la rénovation des épreuves et ils prennent une place essentielle dans les mises en situation professionnelle.

Pour autant l'exposé ne doit pas dériver vers un commentaire exhaustif du ou des documents, en particulier de la carte topographique indiquée avec le sujet, ou choisie par le candidat.

Il convient donc d'éviter deux défauts : d'une part montrer brièvement un document sans même en présenter le contenu au jury, et d'autre part en faire un commentaire détaillé en déséquilibrant l'exposé dans son contenu et sa durée.

Ainsi un sujet sur « *Recomposition des systèmes productifs et requalification urbaine en France » (Carte de Nantes 1/25 000)* a-t-il donné lieu à un commentaire très développé de la carte topographique, de façon inappropriée.

Autre exemple, sur un sujet : "*Espaces forestiers et systèmes productifs en France*", deux cartes étaient indiquées au candidat (*Cartes 1/25 000 Forêt de Chantilly et Morez-Les Rousse*s). Elles lui permettaient d'évoquer la diversité des espaces forestiers français, en n'oubliant pas les forêts périurbaines, ainsi que les différentes activités présentes, sans négliger les activités récréatives, voire de proposer une typologie. Le candidat a fait l'effort d'utiliser ces deux cartes et a produit, en y faisant largement référence, un exposé scientifique tout à fait honorable.

Le document ne doit pas être le support à une localisation se traduisant par un inventaire de formes, de lieux, d'équipements. Une bonne description doit venir à l'appui d'une explication. Le croisement d'informations issues des documents, par exemple d'une carte topographique et de photographies, permet ainsi aux candidats de proposer des explications et d'étayer leurs propos afin de construire une démonstration non seulement scientifique mais aussi pédagogique. La lecture d'un extrait d'article, le commentaire d'un graphique peuvent compléter ce travail de mise en relation des documents.

Face aux documents, les candidats doivent se poser les bonnes questions qui seront bien souvent des interrogations auxquels ils seront confrontés dans leur futures pratiques : « Pourquoi ici et pas ailleurs ? », « Pourquoi plus ici qu'ailleurs ? » « Quels acteurs impliqués ? »

Le choix du ou des documents maitres dans la proposition d'adaptation pédagogique est essentiel. Ce choix doit être argumenté et toujours contextualisé par rapport au niveau choisi et à son utilisation en classe. Enfin, il est rappelé qu'une distance critique face aux documents doit être développée. Pour cela, les candidats doivent s'interroger sur la nature, la source, l'auteur ou l'organisme producteur des documents utilisés.

Un croquis, des croquis, toujours des croquis…

L'accent est mis sur les **productions graphiques** à réaliser par le candidat. Comme cela est expliqué plus en avant dans le rapport, dans la partie 1, scientifique, ce croquis peut synthétiser l'analyse menée en traitant le sujet. Dans la partie 2 d'adaptation pédagogique, le croquis pourra être une transposition du premier, utilisable en situation d'enseignement, à construire par et avec les élèves. Un croquis peut aussi être proposé en appui d'une étude de cas.

Ainsi à l'occasion d'un sujet sur *« La géographie de l'industrie automobile en France »*, la candidate a proposé en première partie un croquis de synthèse sur les dynamiques de localisation de l'industrie automobile en France et l'a très judicieusement transposé en seconde partie, se situant en classe de 3ème. Cette transposition a consisté en une simplification, mais aussi en l'ajout d'aspects liés aux indications du programme, par exemple l'accent mis sur le contexte de la phase récente de mondialisation (flux d'échanges, orientation vers de nouveaux marchés, IDE)

Cela suppose nécessairement que les candidats maitrisent les bases élémentaires du langage cartographique, relevant de la **sémiologie graphique**. Les implantations (point, ligne, surface), les variables visuelles (taille, valeur, couleur, orientation, forme, grain), la symbolique des couleurs, sont autant d'outils de base indispensables pour faire et faire faire des cartes et croquis efficaces. Une légende doit être classée et hiérarchisée, une échelle graphique est indispensable. Un entraînement régulier à la réalisation de croquis est donc indispensable, cela ne s'improvise pas.

Rappelons que, outre une production de synthèse, des croquis ou schémas très simples, à fonction illustrative, montrés en cours d'exposé sont fortement valorisés, car dénotant un réflexe et une capacité à représenter des faits spatialisés. Ainsi il était envisageable de représenter de cette façon par exemple : la transition démographique, le phénomène de subduction, le mécanisme de la mousson, la délimitation de la ZEE, un réseau organisé en hubs and spokes, le détroit maritime, une écluse…

Un savoir être

Le jury souhaiterait revenir sur des aspects peut-être évidents, qui cependant nécessitent d'être rappelés au regard des oraux de chaque session, cette année également. S'il est évident qu'un candidat doit être audible, capable de se détacher de ses notes, de susciter l'intérêt pour son propos et de s'exprimer dans un français correct, la désinvolture, voire même une certaine suffisance sont, à contrario, des comportements à bannir, car contre-productifs, tout comme l'utilisation d'un vocabulaire excessivement fleuri. Il peut être parfois judicieux d'admettre son ignorance sur un point précis plutôt que d'avoir recours à quelques inventions. Ces fantaisies, si elles font parfois sourire le jury, n'ont que peu d'effet sur la note finale. Et ces attitudes ne rentrent à l'évidence pas dans le profil souhaitable d'un enseignant du second degré.

En revanche, le refus répété de donner une réponse, une posture de candidat qui « passerait la main » dans l'attente d'une autre question n'est pas acceptable, et ne peut

être adoptée par de futurs enseignants. La réactivité, la réflexion, la mise en perspective, la formulation d'interrogations ou d'hypothèses, servent généralement le candidat car même si des éléments paraissent incertains, cela met en évidence des capacités de réflexion et de raisonnement. Enfin quelques conseils élémentaires de comportement doivent-ils être ici rappelés ? Il est par exemple vivement déconseillé d'entrer dans la salle en terminant de mâcher une barre chocolatée et en demandant d'emblée à boire pour faciliter cette ultime déglutition…

LES MODALITES DE l'EPREUVE DE MSP GEOGRAPHIE

Tirage au sort des épreuves et visite de la bibliothèque

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

Le tirage du sujet

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

La préparation

Dans la salle de préparation, les candidats disposent de :
-les programmes scolaires du collège et du lycée (séries générales),
-plusieurs exemplaires d'un dictionnaire des noms communs,
-plusieurs exemplaires de dictionnaires de géographie,
-des atlas,

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

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

Le passage de l'épreuve de mise en situation professionnelle
Le candidat dispose de trente minutes pour proposer son traitement du sujet, à l'issue desquelles, le jury dispose d'un temps d'entretien équivalent, environ trente minutes. L'exposé articule connaissances disciplinaires et propositions pédagogiques.
La partie 1 peut durer environ 20 minutes et 10 minutes environ seront consacrées à la partie 2, la durée totale limitée à 30 minutes étant impérative. Le candidat expose ainsi le fruit de sa réflexion scientifique, puis en propose une transposition pédagogique à un niveau scolaire qu'il aura lui-même défini.
L'entretien porte en priorité sur l'ensemble de l'exposé, scientifique et pédagogique (précisions, éclaircissements, compléments), sans écarter un bref élargissement vers les deux autres questions de programme. Il s'agit ainsi d'évaluer au mieux les connaissances scientifiques, les capacités pédagogiques et la culture générale et disciplinaire du candidat.
La durée totale de préparation est ainsi de 4 heures et le passage devant le jury d'une heure. Il ne faut surtout pas négliger ces contraintes, un entrainement régulier à la gestion du temps pendant l'année de préparation parait indispensable.

LA PREPARATION DE LA MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

Réfléchir au sujet

Les 15 minutes de réflexion après le tirage du sujet sont cruciales. Elles vont souvent déterminer l'utilisation optimale de la bibliothèque et le contenu de l'exposé. Il faut prendre le temps de **bien lire** le sujet, d'en analyser les termes et de les mettre en relation.

Par exemple « *la France et la mer* » : il faut définir « France » en pensant par exemple à la France d'outre-mer, définir ensuite « mer », et bien réaliser que le mot essentiel de la leçon est la conjonction « **et** », qui exige du candidat une étude des relations entre les deux objets géographiques.

Enfin le candidat doit dégager les **limites** spatiales et temporelles. Un sujet en géographie est toujours à comprendre dans le contexte actuel. Comme cela a été indiqué plus haut, la dimension historique peut aider à la compréhension d'un processus ou d'un phénomène actuel et doit dès lors prendre une place appropriée dans l'exposé mais ne pas en être le corps principal.

Ses connaissances de base et sa culture géographique indispensables guident alors le candidat dans la problématique à envisager, les illustrations à utiliser et la confection mentale de la bibliographie. Tous les sujets sont conçus pour être réalisés à partir de la bibliographie disponible. Il convient donc de ne pas baisser les bras dès la découverte du sujet en apparence trop "pointu", ou non attendu, et à l'inverse ne pas se précipiter devant un sujet en apparence très simple. Ce serait une erreur que d'attendre l'accès à la bibliothèque pour commencer à travailler mais au contraire il faut réfléchir tout de suite à la problématique, aux thématiques à aborder, aux espaces concernés... Pour se rassurer, le candidat peut penser à un exemple déjà vu en cours ou en TD, à un lien avec l'actualité.

La bibliographie

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

Les cartes topographiques sont une ressource indispensable lorsque le sujet le permet. En effet, elles sont un outil très utile pour spatialiser les phénomènes et pour développer des études de cas à grande échelle (1/25 000) ou à l'échelle régionale (1/100 000 ou 1/250 000). Le jury rappelle que la carte topographique est un document incontournable en géographie dans le secondaire. La maîtrise de cet exercice ne s'acquiert pas en une, voire deux années de préparation au concours, mais tout au long d'une formation bivalente en histoire et en géographie tout comme le sera son futur métier. Certains candidats reconnaissent découvrir la carte topographique au moment de l'épreuve !
La lecture des cartes topographiques est à la base d'activités pédagogiques qui conduisent à la réalisation de croquis en classe et bien évidemment correspond à une capacité attendue par le jury.

Les **paysages** sont une autre donnée essentielle des programmes scolaires en géographie et peuvent être représentés par des **photographies**. Le jury regrette que trop peu de candidats utilisent ces dernières pour donner à voir les espaces. Un candidat traitant un sujet sur *« Les grands ports mondiaux »* a débuté son exposé en montrant et commentant des photos de Rotterdam, Shanghai, et Singapour. Autre cas contraire, à propos d'un sujet sur « *Les mutations des systèmes productifs de la France d'outre-mer* » l'exposé aurait pu inclure plusieurs photos commentées par le candidat. Nombre d'autres sujets, concernant les trois questions du programme, se prêtaient à l'illustration photographique. La Documentation Photographique, les volumes de la Géographie Universelle, sans oublier les projetables mis à disposition dans les salles de préparation, contiennent des photographies en pleine page malheureusement trop peu utilisées par les candidats. Ces photographies doivent non seulement illustrer le propos mais également être analysées. Elles peuvent donner lieu à élaboration de croquis simples et efficaces.
Quels que soient les documents utilisés, il s'agit de les commenter et pas seulement de les montrer fugitivement. Ils ne sont pas là pour décorer la salle de passage à l'oral, mais pour étayer l'argumentation, tant scientifique que pédagogique.

Bâtir la partie scientifique de la mise en situation professionnelle
Les heures de préparation passent très vite : choix du plan, rédaction sur papier de la bibliographie, en respectant les normes de présentation, introduction et conclusion soignées, notes permettant de tenir les trente minutes de la mise en situation professionnelle avec suffisamment de souplesse pour accélérer ou ralentir (en précisant certains points), choix des illustrations, élaboration de croquis ou de cartes accompagnés de leur légende, sans oublier d'écrire le **plan** de l'exposé sur transparent.

L'introduction doit définir les termes du sujet, le cadre spatial et temporel, dégager les enjeux et la problématique du sujet. Un document d'approche ou d'analyse permet une entrée concrète dans le sujet. Par exemple un tableau présentant les différentes définitions d'activités ou fonctions économiques remplace une énumération fastidieuse. L'usage des atlas et dictionnaires mis à la disposition des candidats peut être un choix judicieux. Cela permet de mieux définir et délimiter le sujet. L'atlas contient nombre de données spatialisées.
Comme les années précédentes, le jury rappelle aux candidats qu'écrire son plan au tableau fait perdre du temps, oblige à tourner le dos aux membres du jury (comme à une classe), ce qui dénote un manque de capacité pédagogique (quand les candidats ne « jouent pas la montre »). La **bibliographie** indique les ouvrages utilisés et empruntés à la bibliothèque. Les membres du jury conseillent vivement de ne pas rédiger l'intégralité de l'exposé sur les feuilles de brouillon mais uniquement son ossature générale afin de ne pas être tenté de lire ses notes lors de l'exposé, lecture fastidieuse et crispée qui peut révèle un manque inquiétant de sens pédagogique.

Bâtir la partie pédagogique de la mise en situation professionnelle
Après avoir réalisé une transition fluide entre la partie scientifique et la partie pédagogique de l'exposé, le candidat définit un **niveau** scolaire, situe la question dans le programme (sans paraphraser les indications des programmes publiés par le ministère), et dégage une **problématique** adaptée au niveau choisi. Une fois la problématique formulée, le candidat doit présenter les idées essentielles et les notions retenues pour être enseignées.
Il ne s'agit pas ici de construire en détail une séance ou une séquence d'enseignement, ce qui sera l'objet des compléments de formation du professeur stagiaire l'année suivante. Il s'agit de faire des choix, de concepts, de notions, de situations, choix justifiés et éclairés par l'approche scientifique déroulée en partie I. Quels sont les éléments essentiels à enseigner sur tel sujet à un niveau donné ? Il peut être intéressant pour le candidat de synthétiser ces informations sur un transparent.
Il est rappelé qu'un même sujet peut prêter à une adaptation pédagogique au sein de différents niveaux et chapitres dans les programmes. Le candidat n'en choisit qu'un en justifiant son choix, mais le jury peut le solliciter sur les autres niveaux lors de l'entretien. Il faut donc être prêt à cette éventualité.

La partie pédagogique de la mise en situation professionnelle doit absolument s'établir à partir d'un ou deux **documents**, choisis parmi ceux étudiés lors de la présentation scientifique du sujet. Ce document « maître » ne peut être une production graphique personnelle du candidat. Il doit être adapté au niveau scolaire choisi, commenté avec un vocabulaire lié au niveau de la classe visée. Par exemple, la mondialisation donne lieu à des définitions plurielles selon sa présentation en collège ou en lycée.

A partir du ou des documents retenus, le candidat propose les objectifs cognitifs, pédagogiques et les compétences attendues par les élèves du niveau choisi. Ces dernières doivent amener le candidat à une **production graphique** qui peut être celle présentée dans la partie scientifique de l'exposé, souvent transposée, adaptée à la classe. Il peut aussi proposer une autre forme de production qui serait davantage en lien avec les compétences visées.
L'étude de cas, souvent préconisée par les instructions officielles, permet de mener une démarche de type inductif, en retrouvant des régularités à partir d'une situation particulière analysée par l'étude des documents.

Illustrations et productions graphiques
La préparation d'un ou deux **croquis**, voire d'une **carte** de synthèse est indispensable à la mise en situation professionnelle, d'autant que c'est un exercice fondamental dans le secondaire, sanctionné par une épreuve spécifique au baccalauréat. La carte de synthèse doit être conçue comme une construction progressive au fil de l'exposé et non pas à présenter en conclusion. Elle est support de et sert à la réflexion ; elle n'est aucunement une fin en soi. En outre, une production graphique peut aussi montrer l'activité pédagogique qui serait réalisée avec les élèves. Les croquis et la carte doivent respecter les règles de la **sémiologie graphique** que le candidat peut être amené à expliquer lors de l'entretien et comporter un titre, une légende structurée, une échelle. Illustrer son épreuve avec un petit croquis griffonné à la hâte au tableau, sans titre, sans légende, sans échelle est contre-productif car révèle un manque de rigueur. A contrario, tout croquis personnel (il ne sert à rien de recopier un croquis existant dans un manuel) bien exécuté sur transparent présente une réelle valeur ajoutée.

Le jury rappelle que construire un croquis ou une carte prend du temps, aussi faut-il le prévoir dans les 3h30 de préparation, et non le compléter durant l'exposé.

Les documents sur transparents choisis en salle de préparation doivent être en relation directe avec le contenu de l'exposé et pertinents par rapport à l'argumentation. Il ne s'agit pas d'en présenter parce qu'il faut en présenter. Ils doivent être utiles à la démonstration. Il ne sert alors à rien d'en prévoir 15, quand 6 suffisent. Entre les cartes topographiques, les documents sur transparent, les documents dans les ouvrages, le candidat devrait pouvoir utiliser entre 5 et 8 documents au cours de l'exposé. Le jury ne peut pas accepter une mise en situation professionnelle non illustrée et/ou un premier document sorti au bout de 10 à 15 minutes d'exposé. Une telle situation révèle un manque flagrant de sens pédagogique de la part des candidats.
L'utilisation des documents doit donner lieu à leur commentaire structuré qui respecte des règles méthodologiques (présentation, description, analyse). Aussi faut-il prévoir ce commentaire lors de la préparation et non l'improviser dans la confusion lors de l'exposé et ainsi passer à côté de l'intérêt du document par rapport à la démonstration

ou à son intérêt pédagogique. Le candidat qui propose un article peut le lire ou à minima indiquer son origine, son intérêt, ses idées principales.

L'ENTRETIEN

Un bon exposé peut être terni par un entretien décevant faisant apparaître d'importantes lacunes tant méthodologiques que scientifiques. Inversement, un exposé moyen peut être valorisé par une reprise révélant la culture générale et les capacités transversales du candidat. La note tient également compte de la reprise, aussi les candidats ne doivent-ils pas prendre à la légère cette partie de la mise en situation professionnelle. L'épreuve dure donc une heure, et le candidat doit rester concentré et combatif pendant cette heure.
Cette reprise s'appuie à la fois sur le sujet posé par le jury et s'élargit ensuite, brièvement, aux autres questions du programme. Elle permet aussi au jury d'apprécier, tout à la fois, le niveau scientifique et pédagogique des candidats en leur demandant soit d'apporter des précisions, soit d'approfondir le sujet posé, soit en sondant le niveau de culture générale du candidat sur le sujet posé.
Lors de cet entretien, il est évident que le jury interroge le candidat sur l'articulation entre partie scientifique et pédagogique. Le jury se réserve non seulement le droit d'apprécier le niveau scolaire de la proposition pédagogique du candidat mais aussi d'élargir aux autres niveaux.
Il est donc conseillé aux candidats lors de leur préparation, non pas d'envisager l'ensemble des niveaux d'étude de leur proposition pédagogique, mais d'être capables de dire à quel(s) autre(s) niveau(x) leur proposition peut être adaptée.
Cette reprise permet au jury d'apprécier la qualité des réponses mais aussi la réactivité du candidat qui devra faire face à des élèves souvent moins complaisants. Il ne faut donc pas être surpris par les questions posées qui, parfois, peuvent sembler au candidat surprenantes, mais qui permettent au jury de mesurer la réactivité et l'adaptation du candidat à ses futurs publics et à son métier, ainsi que sa capacité à adopter un raisonnement géographique qui est plus important que la réponse exacte à une question pointue. Le jury est très attentif au candidat qui arrive à raisonner sur le territoire. Si le jury demande au candidat de reformuler ou de nuancer son propos c'est souvent pour permettre au candidat de corriger une erreur ou un lapsus dû au stress. Le candidat doit s'en emparer et être sûr de lui en s'appuyant sur ses connaissances.

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

EXEMPLE D'UNE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE SATISFAISANTE

En résumé, le cas d'un exposé correct, bien équilibré, avec une bonne articulation scientifique/pédagogique et des productions graphiques, appuyé sur des documents variés et pertinents.

Sujet :
Mutations du système productif viticole français (+carte de Montpellier 1/25 000e)

La carte est exploitée de façon pertinente tout au long de l'exposé. Le candidat propose la comparaison avec le système productif bordelais et l'utilisation d'une autre carte topographique possible pour appuyer la comparaison. Une étude de cas sur l'Alsace donne lieu à une production graphique.

Partie scientifique

Introduction :
Accroche par la tradition médiévale - Définitions : la vigne, un système productif complexe.
Approche du Système Productif (SP) par ses aspects économique et social, dans ses dimensions locale, régionale, mondiale, ainsi que par le risque (SP fragile).
Problématique : Comment les systèmes productifs viticoles français (SPVF) s'adaptent-ils à une mondialisation qui les expose à une forte concurrence ?

Plan :

I. La pluralité des SPVF
1. Une mosaïque de vignobles
→ carte échelle nationale / approche systémique (milieux / techniques / travail / risques / liens au territoire)
2. Un SP inscrit dans un marché
→ articulation des échelles : marché local / marché mondialisé
→ mutations liées

II. De nouveaux enjeux
1. Un fleuron de l'économie française fortement exportateur
→ diversité des situations et effets discriminants de la mondialisation sur l'évolution des espaces viticoles français
2. Une crise de surproduction
→ quotas, arrachages, évolution des parcelles
3. Concurrence et baisse de la consommation
→ I.D.E. / nouveaux marchés

III. De nouvelles stratégies pour s'adapter

1. L'orientation vers la durabilité

→ contexte : problématique du développement durable / entre produits phytosanitaires et orientation bio

2. L'orientation vers la qualité

→ impacts économiques et territoriaux

3. L'image de luxe du vin

→ terroirs / patrimonialisation / événementiel

Conclusion :

Retour sur la problématique - Résumé - Transition vers l'adaptation pédagogique

Proposition d'adaptation pédagogique

Programme de 1ère (Dynamiques des espaces productifs dans la mondialisation)

Notions : mondialisation, développement durable, compétitivité.
Les définitions utilisables en classe sont clairement énoncées.
La démarche proposée est centrée sur l'étude de cas de la région de Montpellier (carte proposée) en la comparant à un système productif viticole différent, celui du Médoc.

Productions graphiques à deux échelles :

→ Echelle nationale : croquis de synthèse qui reprend le plan de la partie scientifique

→ Echelle régionale : étude de cas du vignoble alsacien

Extrait du Rapport 2015. UN EXEMPLE DE TRES BONNE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

L'Europe et la mer.

Le candidat fait une accroche sur le rôle stratégique des océans avec l'évocation des câbles sous-marins. Ensuite il définit rapidement la mer, en la prenant dans son sens large, puis plus longuement le continent européen. Il évoque le problème de la frontière orientale et des limites de l'Europe. Il décide d'exclure la Russie et justifie son choix : il explique que la Russie a un lien à la mer différent de celui de l'Europe (tournée vers l'Asie et le Nord). Il insiste ensuite sur le petit mot ***« et »***, expliquant que cela veut dire qu'il faut travailler sur le lien entre les deux objets géographiques. Pour ce faire il met en place le concept de maritimité et évoque les Etats enclavés. Sa problématique fait le lien entre territoire et mer.

Il fait un plan en trois parties, commençant par un continent tourné vers la mer. Dans cette première partie il évoque les façades maritimes et les place sur une carte de l'Atlas. Ensuite, il évoque les grands ports et décide de changer d'échelle en montrant les activités portuaires dans le port du Havre grâce à la carte 1/25 000. Dans sa deuxième partie, « Ressources maritimes et leurs mises en valeur » il propose deux sous parties ; sur l'énergie (pétrole, hydroliennes, éoliennes offshore…) puis sur les ressources halieutiques. Il prend des exemples en mer du Nord. Sa troisième partie concerne « La gouvernance européenne » avec une première sous partie sur les espaces menacés (avec les marées noires et vertes en prenant des exemples en Bretagne et en Espagne). Sa seconde sous-partie évoque les enjeux géostratégiques avec l'extension de la ZEE. Il développe alors l'exemple du Golfe de Gascogne, avec les différends entre la France et l'Espagne. Sa dernière sous partie aborde les moyens de la puissance avec les marines de guerre européennes. En conclusion de sa partie scientifique, il évoque l'arrivée des migrants en Europe ayant traversé la mer Méditerranée.

Pour sa partie pédagogique il décide de prendre le programme de Première au Lycée, avec le thème « La France et l'Europe dans la mondialisation ». Il décide de se concentrer sur la Northern Range. Il énonce puis définit les notions qu'il aborderait avec ses élèves : les routes maritimes, la mondialisation, la conteneurisation, les façades maritimes, les grands ports et les hubs maritimes, l'hinterland. Pour ce faire, il reprend la carte du Havre. Le candidat nous indique qu'il prendrait la carte de Rotterdam avec ses élèves et la complèterait d'images satellites prises sous Google Earth. Il propose la réalisation avec les élèves un croquis de la Northem Range qu'il nous projette.

Le candidat parle exactement trente minutes. Dans la reprise, il répond aux questions sur le tourisme (îles et croisières qu'il n'a que très peu évoqué), sur les catastrophes (Xynthia), sur la protection des milieux marins, sur la politique de défense européenne….Il répond correctement aux questions, faisant l'effort de nuancer et de compléter ce qu'il a pu dire dans un premier temps. Il complète également son croquis ajoutant des figurés relatif à l'hinterland. Il place le Rhin et les liens vers les grandes villes européennes.

Au final, le candidat a proposé une bonne synthèse, il a travaillé à différentes échelles (mondiales, continentales, régionale et locale), il a très bien utilisé la carte topographique du

Havre et son croquis de la Northern Range bien que classique est parfaitement adapté au niveau choisi. Son propos clair, précisément argumenté lui permet d'obtenir une excellente note.

Le jury se rend compte également que ce candidat sait s'amender et qu'il continuera à progresser dans ces connaissances et pratiques.

Histoire[21]

Pour la préparation de l'épreuve, rappelons aux candidats qu'ils disposent d'une bibliothèque très complète qui permet d'éviter d'en rester aux manuels généraux. La bibliographie doit être connue, se contenter d'un ou deux manuels ne suffit pas et les candidats qui ont peur « des gros ouvrages » doivent se poser des questions sur leurs motivations en tant qu'historiens. Pour connaître l'histoire, il faut lire et cet horizon reste indépassable. Il existe en outre un classeur d'articles trop peu utilisé. En effet, un article d'une dizaine de pages peut s'avérer très pratique. Une historiographie non mobilisée et très peu de recours aux ouvrages spécialisés conduit à la récitation de tout ou partie de manuels, quelquefois sans rapport avec le sujet proposé. Le jury rappelle au candidat la nécessité de présenter des bibliographies classées, bien présentées et éventuellement commentées.
Il faut en outre savoir utiliser le tableau.
Les transparents sont aussi à disposition en salle de préparation pour enrichir les prestations ce qui suppose la maîtrise de l'emploi du rétro projecteur. La présentation de la bibliographie doit respecter les règles universitaires en vigueur.
Les qualités de clarté de l'expression et de la présentation ont été valorisées. Si les examinateurs sont bien conscients de la lourdeur de la préparation pour les candidats, ils s'étonnent de l'indigence de certaines présentations.

Cette année, le niveau est globalement convenable et même, dans près de 20% des cas excellent (note supérieure ou égale à 14/20). Le jury souligne même que le niveau a globalement augmenté, dans certaines périodes comme la médiévale, par rapport à 2015. Les meilleures prestations orales sont toutes assorties d'une impeccable maîtrise du temps et d'un découpage de l'exercice conforme aux préconisations du jury (20 minutes/10 minutes), d'une attitude attestant la volonté positive de trouver les bonnes réponses (par raisonnement logique plus que par simple érudition) ou de chercher des correctifs à formuler.

Toutefois, l'attitude de certains candidats n'est pas toujours conforme à ce qui peut être attendu d'un futur enseignant : disponibilité pour échanger/répondre aux questions du jury, vocabulaire parfois familier (emploi de termes comme « trucs », « machins », ou d'expression comme « ça m'a tapé dans l'œil », « ça marche », « OK ») attitude nonchalante, et parfois manque d'envie. La non maîtrise du temps a par ailleurs eu des effets désastreux et une commission a été navrée de découvrir que 14 de ses candidats n'ont « tenu » que 20 mn ou moins au lieu de 30.

[21] Pour le jury, par Pascal Brioist, vice-président.

Le jury remarque que quelques candidats se présentent dans des tenues vestimentaires trop décontractées pour un concours de l'Education Nationale. Il rappelle que le concours s'apparente à un entretien d'embauche et que, même s'il ne s'agit pas systématiquement de porter le costume-cravate ou le tailleur, il faudrait éviter les baskets, joggings, jean délavés, polos ou tee-shirts.

Articulation des deux parties

Les candidats semblent dans l'ensemble cette année bien maîtriser les attentes de l'exercice. La plupart d'entre eux respectent à peu près le découpage temporel 2/3-1/3 entre les parties scientifique et pédagogique. Les candidats qui fournissent des séquences pédagogiques entièrement préparées (souvent sur transparent) ne répondent pas exactement à ce qui a été demandé.

PARTIE SCIENTIFIQUE

La méthode de l'exposé, semblable à celle de la dissertation, pourtant, est imparfaitement connue ou maîtrisée. Trop de candidats se révèlent incapables d'énoncer une vraie problématique. Poser une simple question qui appelle une réponse descriptive et peu dynamique sans mise en perspective n'est pas problématiser un sujet. Seule une problématique convenablement posée peut offrir la possibilité de construire un plan cohérent et un développement dynamique. Le questionnement doit donc poser un problème qui doit s'inscrire dans la question posée par le concours dans une vision élargie.
Le jury note dans les plus mauvais exposés la faible structuration, quasi absence de transitions, et déséquilibres fréquents entre les temps de la réflexion. Les plans en deux parties (nombreux) sont souvent très schématiques et traduisent une absence de problématique réelle (I°/ l'armée romaine sous la République II°) l'armée sous le principat).
Le jury note parfois de grandes difficultés à définir et à conceptualiser clairement les concepts diachroniques classiques (peuple, mémoire, Empire-empire, Etat, Église, société, nation, démocratie représentative/ directe, pouvoir, doctrine...). Ces questions de définitions devraient être attendues et préparées pendant l'année sous forme de répertoire ou de fiches, en utilisant les dictionnaires historiques adéquats.
En corollaire de ces carences, le jury regrette des hors sujets fréquents (y compris sur des biographies...) et des contresens incessants (droits civiques et politiques etc...).
Le jury a apprécié les assez nombreuses illustrations (même si certaines se trouvent mal exploitées), il regrette néanmoins que dans les leçons « biographiques », il soit souvent rare de voir des portraits. Il regrette aussi l'utilisation souvent inexistante du tableau qui, rappelons le, est plus que souhaitable.

Le questionnement du rapporteur peut être structuré autour de 3 axes : l'amont du sujet (historiographie, retour sur la formulation de la problématique, bornes chronologiques-souvent peu de diachronie dans les exposés-), le contenu en lui–même et 2 à 3 questions pour vérifier la maîtrise de la question par le candidat.
Les non rapporteurs commencent par une question de transition et poursuivent par 2 à 3 questions un peu problématisées pour vérifier la capacité à réfléchir du candidat. Sur la partie pédagogique, les questions peuvent porter sur « le comment » de la transformation de la question scientifique en question scolaire, sur une transposition possible au lycée quand le collège est proposé, sur l'enseignement de notions dans une classe et dans un autre niveau (ex imperium), sur les triples finalités (civiques, intellectuelles et culturelles) de l'enseignement d'une question, enfin sur une mise en perspective avec l'actualité sans « piéger » le candidat (ex djihad, figure de Jaurès…).

Quelques remarques particulières selon les périodes :

En histoire romaine, le jury regrette de faibles connaissances sur la période républicaine (le *Métier de citoyen* de Nicolet est largement ignoré), qui se retrouvent dans un évitement du thème de 6e sur les institutions républicaines (beaucoup plus pertinent souvent que le thème 2 « l'Empereur, la Ville, la romanisation »).
Le jury note encore une mauvaise compréhension du régime du principat. Celui-ci est trop vu comme une monarchie absolue, et non comme un régime de consensus. Le centrage quasi permanent sur Auguste (sans connaissances précises réelles de l'évolution des quarante années du principat augustéen) et l'essentialisation de la politique romaine comme une « romanisation » (c'est-à-dire dans l'esprit des candidats comme une politique « d'acculturation forcée » et de « colonisation » au sens contemporain du terme) sont des défauts fréquents.
Le jury recommande de bien faire la différence entre la diffusion de la romanité, souvent voulue et choisie par certaines populations conquises, et la conquête en elle-même, qui ne s'accompagne pas d'une politique d'acculturation (« les Romains ne romanisent pas plus que les Grecs n'hellénisent », Y. Thébert). Le concept de l'Empire comme « fédération de cités » et la définition classique tripartite de la cité (chef-lieu *urbs*, territoire *ager*, communauté de citoyens *ciues*) sont trop souvent complètement inconnus des candidats, dont beaucoup confondent villes et cités.

En histoire médiévale, le jury regrette le manque de maîtrise du cadre factuel.
Il note la difficulté majeure rencontrée par les candidats à saisir les différences doctrinales entre sunnisme et chiisme, entre les différentes branches et courants. Idem pour la diversité ethnique et culturelle.
Il critique la tendance très marquée à l'essentialisation : les institutions politiques, les faits sociaux, culturels et religieux sont peu historicisés (ex : comparaison entre des dynasties séparées par cinq siècles...)
Il critique encore la tendance à appliquer d'une manière inadaptée la théorie d'Ibn Khaldun à la lecture de l'évolution historique de l'ensemble des pays d'Islam.

Il souligne le recours néfaste à une bibliographie très basique (donc insuffisante) : Doc photo et manuels de concours uniquement. Les articles sont trop rarement utilisés.
Le jury suggère aux candidats de mieux maîtriser la culture technique et son vocabulaire par exemple sur la fabrication des monnaies… Une phrase comme « la face représentée sur le côté pile » fait malheureusement sourire.
Le vocabulaire d'histoire de l'art (élémentaire) doit être mieux maîtrisé par exemple lorsqu'il s'agit de décrire une photo de la mosquée de Cordoue. Les termes de colonne, chapiteau, arc (plein-cintré ou outrepassé), clé, claveau, restent dramatiquement ignorés.
Enfin, certaines notions de base doivent être apprises par cœur : la composition du Coran en sourates s'enseigne dans les classes de 5ème comme les Cinq piliers de l'Islam.

En histoire moderne et contemporaine, le jury note que des notions assez basiques manquent à certains candidats, incapables d'expliquer la symbolique du drapeau tricolore, celle de l'hymne national, ou encore de maîtriser la chronologie la plus simple sur la période… Par ailleurs, ici encore, quelques connaissances basiques en histoire de l'art pourraient être utiles. Classer « la liberté guidant le peuple » de Delacroix dans le courant de peinture impressionniste fait un peu désordre. Le jury recommande donc de travailler tous ces éléments en partant des ouvrages les plus simples.
Le jury regrette encore le peu de connaissances précises sur le lien armée/ nation/ peuple, alors que ces questions sont au programme. Cela est d'autant plus gênant que ces questions sont directement liées, aussi, à l'enseignement moral et civique…

PARTIE PEDAGOGIQUE

Dans la partie pédagogique, les candidats doivent s'attendre à des questions qui peuvent porter sur « le comment » de la transformation de la question scientifique en question scolaire, sur une transposition possible au lycée quand le collège est proposé, sur l'enseignement de notions dans une classe et dans un autre niveau (ex imperium), sur les triples finalités (civiques, intellectuelles et culturelles) de l'enseignement d'une question, enfin sur une mise en perspective avec l'actualité (ex djihad, figure de Jaurès…). La problématique scolaire devait être énoncée précisément, en prenant en considération le sujet proposé et le niveau, sans pour autant chercher à coller aux thèmes. Dans certain cas, le jury observe dans la partie pédagogique une tendance à évincer le sujet qui avait été proposé dans la partie scientifique, il faut proscrire cela.

Les notions
Le jury regrette la confusion qui existe parfois entre les termes « notions », « définitions », « mots de vocabulaire » ou « concepts ». Il note que les notions mentionnées sont souvent trop peu nombreuses ou accumulées sans être bien définies.

Selon le jury, le faible lien entre l'exposé et le sujet est lié à une forte tendance à se laisser enfermer dans les cadres chronologiques ou les études de cas proposés dans les programmes et à ne pouvoir en sortir.
Le candidat devrait éviter de réciter le BO et les connaissances/ compétences attendues (« je fais localiser, dessiner, je favorise les savoir-être, j'emploie la méthode NASDIQ... »), sans proposer de définition claire et précise des notions ou de démarches concrètes.

Le document
La documentation produite par l'exploitation pédagogique se trouve parfois en déphasage par rapport aux objectifs annoncés, voire en complète contradiction et aboutit donc à des impasses. Ainsi, une reconstitution du théâtre de Pompée est sensée, dans une présentation, servir de support (ou d'illustration) à la « romanisation », ce qui ne convient pas.
La faible utilisation des documents proposés sur transparents, au profit de ceux étudiés dans les manuels scolaires, qui ne conviennent pas forcément, est un défaut fréquent. Il aurait fallu bannir les études de cas stéréotypées : la mosquée de Cordoue, le siège d'Alésia ou la *Liberté guidant le peuple* répétées chacune pour des sujets différents, avec des fortunes très diverses.
Il aurait fallu valoriser les sources primaires par rapport aux documents d'historiens de même que l'identification des passages à utiliser avec les scolaires pour les textes devait être justifiée. Il fallait pour les collégiens privilégier les documents iconographiques.
En ce qui concerne le questionnement des élèves, il fallait commencer par des questions sur la nature du texte, sa source, sa date et son contexte, avant de passer à l'auteur et au destinataire.
Il aurait fallu éviter aussi les schémas réducteurs et simplistes et préférer de vraies études de documents ainsi que des définitions claires plutôt que des tableaux de comparaison inadaptés

La mise en œuvre
Certaines propositions pédagogiques « exotiques » surprennent les examinateurs :

- « partir d'une trace écrite des élèves avant la séance » (sic)
- proposer un « jeu de rôle » en divisant la classe en groupes pour faire comprendre l'esprit tribal des Almoravides…

La trace écrite proposée est trop souvent stéréotypée.

UN CAS D'EXCELLENTE LEÇON

Les meilleures prestations orales sont toutes assorties d'une impeccable maîtrise du temps et d'un découpage de l'exercice conforme (20/10), d'une attitude attestant la volonté positive de trouver les bonnes réponses (par raisonnement logique plus que par simple érudition) ou de chercher des correctifs à formuler.

Nous avons retenu l'exemple de la leçon suivante :

Les socialistes et la République 1871-1899

La candidate a pris le parti de traiter de manière chronologico-thématique le sujet en veillant à bien justifier ses dates césures et à définir les termes du sujet et leur mise en relation pour aboutir à la problématique « Comment les socialistes incarnent-ils un engagement républicain particulier ? »

1. La naissance de la IIIème République en rupture avec les socialistes (1871-1880)
   A- La Commune de Paris et celles en province
   B- La rupture et ses conséquences

2. Les années 1880 ou le lien retrouvé
   A- Une union de façade avec les républicains opportunistes
   B- La question sociale

3. L'unification progressive de socialistes à l'occasion des crises de la IIIème République
   A- L'union face à la menace boulangiste
   B- les socialistes et la question de l'antisémitisme à l'heure de l'Affaire Dreyfus

Au-delà des attendus de l'épreuve elle a été capable de synthétiser les différentes tendances du mouvement socialiste en sachant les incarner et les traiter sans exhaustivité. Elle a su faire des choix tout en étant capable de les justifier dans l'entretien qui sert à cela
La proposition d'adaptation pédagogique pour une classe de 4ème est construite autour de la problématique suivante « La République est-elle imparfaite ? » Cet énoncé permet de traiter dans le cadre des programmes l'émergence d'une force politique critique et revendicatrice quant aux décisions prises par les gouvernements de la IIIème République pour traiter notamment de la question sociale. Dans une séquence de deux heures la future enseignante propose de travailler les notions de démocratie sociale, socialisme et République (régime et valeurs) en construisant notamment une trace écrite sur le mode de la mise en comparaison des réalisations des différents gouvernement républicains depuis 1880 (construite précédemment) et les revendications non satisfaites du monde ouvrier avec des socialistes incarnant une volonté de changement.
Le document maître choisi est un texte de Jean Jaurès dénonçant notamment le licenciement du maire de Carmaux en 1892. Il constitue une base solide pour l'étude de cas proposée aux élèves – dont les grands axes sont exposés.

Ce document permet d'incarner un combat politique humaniste et d'atteindre l'objectif de montrer à des élèves de collège que la République est une construction historique.

Extrait du Rapport 2015 : Un cas d'excellente leçon[22]

Une leçon, réalisée par un candidat sur le thème « Armée et nation (1789-1815) », s'avère en tous points excellente (et obtient la note de 19/20). Les qualités qui la définissent sont :

- La clarté de l'intention problématique (l'armée comme moteur de l'intégration nationale).

- La présentation, judicieuse, d'un plan chrono-thématique :

I. De l'armée royale à l'armée de volontaires (1789-1792)
II. Les ambiguïtés du rapport entre l'armée et la nation (1793-1815)
III. L'armée, un puissant levier d'intégration nationale.

- Le choix et la manipulation des documents d'illustration. Un choix diversifié mêlant texte, cartes, documents iconographiques (lettre de Napoléon à son frère Jérôme ; portrait de Bonaparte au pont d'Arcole ; carte de la France dans la Révolution ; tableau de Léon Cogniet). Des documents qui sont, surtout, exploités de manière pertinente et suffisamment développée.

- La gestion globale du temps et la répartition du temps entre les parties scientifique et pédagogique est satisfaisante : 22' / 8 '.

- La proposition pédagogique, pour le niveau de 4e (intégrée dans les thèmes des temps forts de la Révolution), est pertinente.

- Les objectifs et les notions sont énoncés clairement.

Les objectifs :
- comprendre pourquoi la France est en guerre à l'extérieur et à l'intérieur.
- quel rôle de l'armée dans cette période ?

Les notions : émigrés, convention, coalition, insurrection fédéraliste, contre-Révolution, guerre civile, répression, annexion.

- Le choix comme document principal, de la carte « La France dans la Révolution », a priori risqué (ce n'est pas une source) et difficile à mettre en œuvre, est bien mené, avec une série de questions d'extractions bien formulées et qui permettent de progresser jusqu'à la conclusion sur le rôle de l'armée dans la construction de la nation :
Contre qui la France est en guerre ?
Qui a poussé à la déclaration de guerre ?
Où se portent les attaques des nations coalisées contre la France ?
Qui sont les ennemis de l'intérieur ?

[22] Pour le jury, par Jean-Manuel Roubineau.

Où s'insurgent-ils ?

- Les réponses aux questions de la commission, à la fois sur la leçon, la proposition pédagogique et les autres questions au programme, font apparaître la grande maîtrise du candidat dans le maniement du vocabulaire, ses qualités d'analyse, son sens de la nuance, et plus généralement une énergie communicative qui laisse augurer du plaisir que prendront non seulement le candidat dans ses futures fonctions mais aussi et surtout les élèves qui lui seront confiés.

Un cas de très mauvaise leçon

Cette leçon entendue par l'une des commissions, intitulée « Louis XVI et la Révolution » peut être ainsi caractérisée sans insister sur les détails : une absence de connaissances marquée par l'accumulation d'affirmations erronées et un flou général, ajoutée à un temps de parole raccourci à 15 minutes, allant de pair avec une attitude alternant « poussivité », errance et étonnement agressif face aux questions posées.

Epreuve 2. « Analyse de situation professionnelle » [23]

Présentation de l'épreuve

La seconde épreuve d'oral (épreuve d'analyse de situation professionnelle ou ASP), de coefficient 2, est préparée en quatre heures. Celle-ci demande aux candidats d'articuler une réflexion pédagogique, scientifique et civique à partir d'un dossier. Cette réflexion renvoie à la pratique enseignante de construction d'une situation d'enseignement[24].

Le dossier proposé à l'étude se présente sous forme d'un portail présentant les documents et les situant afin d'aider à l'élaboration de l'exposé du candidat. Le dossier sous forme papier est remis au candidat en salle de tirage. Celui-ci est invité à produire une analyse de la situation professionnelle dans ses différentes dimensions.

Extrait du Rapport 2015

Objectifs

Cette épreuve a pour but d'amener les candidats à se familiariser avec une situation de préparation de cours et l'amener à réfléchir sur les pratiques pédagogiques pertinentes à mettre en place pour enseigner un chapitre particulier, rattaché à une notion, une démarche, une question spécifiques. En la préparant, les candidats sont confrontés aux documents et ressources qu'ils seront amenés à utiliser durant leur carrière d'enseignant. Ils apprennent à croiser les trois dimensions de toute situation d'enseignement : une dimension scientifique, une dimension didactique, et une dimension civique. Ils sont placés dans la situation de réflexion et de recherche, que chaque enseignant met en œuvre avant de commencer à préparer un cours.
Le candidat est évalué sur sa faculté à croiser les documents et les trois dimensions du dossier, en vue de répondre à la question posée par l'intitulé du sujet. Il doit comprendre les enjeux épistémologiques et scientifiques de l'enseignement d'une notion ou d'une démarche géographique ou historique, réfléchir à sa dimension didactique, faire preuve d'esprit critique par rapport aux documents proposés par les manuels, et aborder les enjeux civiques de la question.

L'objectif n'est pas de faire une leçon ou de simplement discuter des choix didactiques pour aborder une notion, une question d'ordre scientifique ou une démarche, correspondant à un chapitre étudié en classe. Le candidat doit réfléchir en se posant ces questions : « pourquoi enseigner cette notion ou cette question ? » (par rapport à l'histoire et à l'actualité de la

[23] Pour le jury, par Bruno Eldin, Catherine Guenin, Vincent Porhel, Marie-Ange Rivière, sous l'autorité de Jérôme Bocquet.
[24] Sur les attendus d'épreuve, relire à ce propos le rapport du jury de la session 2015.

recherche, par rapport à leur caractère consensuel ou débattu), « pourquoi telle démarche est-elle utilisée dans l'enseignement de l'histoire ou de la géographie » ? », « quelle est la meilleure façon d'enseigner cette notion ou cette question ? », et « quelles démarches et choix didactiques sont ici à mobiliser ? ».

Il est essentiel que le candidat porte un regard critique sur les supports qui lui sont proposés. Les pages de manuel, par exemple, peuvent être critiquées pour leur manque de concordance avec les attentes du programme, ou pour leur façon « passéiste » d'aborder une notion ou une question (en regard du document de nature scientifique). De même, ce document peut être mis au regard des extraits de programme pour mettre en lumière le fait qu'un thème qui paraît central du point de vue de la recherche scientifique en géographie ou en histoire soit encore peu développé dans l'enseignement scolaire. Le candidat peut revenir sur les références parfois inadéquates des documents proposés par le manuel ou préciser des éléments qui lui sembleraient manquer dans la double page et en proposer d'autres en indiquant leur intérêt. Croiser son propos avec d'autres chapitres du programme et d'autres niveaux de classe ou enrichir son analyse par l'évocation d'articles ou ouvrages scientifiques autres que le document 3 sont des éléments appréciés par le jury. Les documents doivent donc être confrontés, y compris le texte de réflexion civique qui ne doit pas rester « à l'écart », cantonnée dans une réflexion aux seuls enjeux civiques.

Le dossier soumis au candidat comprend deux ensembles de documents :

- Le premier ensemble documentaire contient des documents de nature didactique : un extrait de programme accompagné d'un extrait d'une fiche EDUSCOL (document 1) et une proposition de mise en œuvre issue d'un manuel (documents 2 et 3). Il s'agit d'un extrait de manuel (porté à partir de la session 2017 à deux extraits de deux manuels différents) proposant une mise en œuvre d'un même point du programme. Dans la salle de préparation, le candidat dispose sur un ordinateur de tous les programmes d'histoire et de géographie et d'enseignement moral et civique **en vigueur** au collège et au lycée pour les séries générales et technologiques.

- Le deuxième ensemble documentaire rassemble deux documents en lien avec la thématique du dossier. Il s'agit d'abord d'un document issu de la recherche (document 4), offrant au candidat de réaliser une mise au point sur l'objet historiographique ou géographique suggéré par la situation professionnelle. Il s'agit, d'autre part, d'un texte de réflexion civique et morale associé à l'ensemble des éléments du dossier (document 5), lui permettant une mise au point sur les notions en relation avec la citoyenneté républicaine et son enseignement. Cet ensemble devra permettre au candidat de compléter sa réflexion sur la situation professionnelle proposée par le sujet.

A partir de la session 2017, le candidat dispose en salle de préparation d'un ordinateur. Celui-ci contiendra le dossier de documents (en version pdf) avec lequel il

devra élaborer une restitution sous la forme d'un diaporama simple de 3 diapositives. Le candidat peut importer des éléments du dossier vers son fichier de travail. Au terme du temps de préparation, un appariteur sauvegarde le fichier de travail sur une clef USB et l'installe ensuite dans l'ordinateur de la salle de commission laquelle sera munie d'un vidéo projecteur.

Voir le protocole à suivre, en page suivante.

Protocole à suivre pour les candidats

- Une version papier du sujet est retirée par le candidat en salle de tirage. Ce sujet est chargé numériquement sur l'ordinateur dont il dispose en salle de préparation. S'y trouvent également chargés les programmes officiels en 2016 collège et lycée, filières générales et technologiques, histoire-géographie-EMC.

- Chaque candidat travaille en salle de préparation sur un ordinateur PC équipé d'une suite OpenOffice (logiciel libre) et non relié à Internet. Une maitrise élémentaire du logiciel libre Open ou LibreOffice (Impress) est donc requise.

- Le candidat est appelé à analyser le dossier puis à concevoir un diaporama de trois diapositives. Le candidat doit toujours préparer un exposé argumenté en 30 minutes (organisé en deux temps).

- La restitution du candidat ne peut excéder trois diapositives. La préparation de ces diapositives ne doit pas en mobiliser un temps trop important (le candidat évitera donc tout effet visuel inutile). Le diaporama devra s'articuler avec l'exposé. De même, la présentation des diapositives ne devra pas excéder un temps raisonnable. Le candidat sera évalué sur le contenu des diapositives et leur cohérence avec le sujet (et non sur leur aspect esthétique. Elles doivent néanmoins être lisibles).
  Diapositive 1 : elle **montre le plan de l'exposé**
  Diapositive 2 : elle **présente la situation professionnelle** par l'analyse d'une page de manuel. Cette
  On projettera une page du dossier afin de faire l'analyse de tout ou partie de la page sur le tableau de la classe (documents, textes, cartes, etc.). L'image sera projetée sur le tableau, le candidat pourra ensuite à sa guise, éventuellement à l'aide de marqueurs qui lui seront fournis, procéder à son analyse.
  Diapo 3 : pour **établir un rapport avec les grands objectifs du programme d'Enseignement moral et civique**. On insistera sur les liens les quatre dimensions (ou cultures) structurantes de l'EMC. On pourra suggérer par ailleurs le niveau attendu qui peut être différent de celui proposé par la situation d'enseignement, un éventuel document (pris dans ou en dehors du dossier), ou citer un extrait du document 5. La diapositive sera présentée au moment de l'analyse de la composante civique et sociale de la situation professionnelle. Celle-ci ne **se résumera donc pas** à cette dernière diapositive.

- Le candidat doit ensuite transférer son diaporama sur une clé USB fournie par le concours (Toute introduction frauduleuse d'une clé USB est strictement interdite et entrainera l'exclusion du candidat (vérification des ordinateurs).

- Arrivé en salle de commission, le candidat prend possession de son ordinateur (identique à celui sur lequel il a travaillé en salle de préparation) et y installe la clé USB de sauvegarde.

- Le candidat utilise à sa guise le PC placé en salle d'oral pour vidéoprojeter son diaporama au cours de l'exposé.

Le candidat doit donc présenter et exploiter ce corpus documentaire lors d'un exposé de 30 minutes qui comprend deux temps.

Dans un premier temps – un tiers de l'exposé – le candidat est invité à questionner de façon critique la situation d'enseignement en mobilisant l'ensemble des éléments du dossier et, de manière prioritaire, les documents 1, 2 et 3.

Dans un second temps – les deux tiers de l'exposé – il mobilise de façon privilégiée les dimensions scientifiques et civiques des documents 4 et 5 pour éclairer et enrichir la situation étudiée et en dégager les enjeux majeurs.

Il est demandé au candidat, à la lueur de l'extrait de programme et de la fiche EDUSCOL, de questionner et d'expliciter les choix proposés par les manuels voire de les comparer. Ce faisant, il est invité à réfléchir sur la logique des programmes et à discuter leur interprétation par la fiche EDUSCOL. Cette démarche réflexive l'amène à dégager les enjeux didactiques, scientifiques et civiques de cette situation professionnelle (qui n'est pas une séquence d'enseignement) et à proposer, le cas échéant, des ressources complémentaires de celles convoquées par le manuel.

Le document 4 issu de la recherche propose au candidat d'interroger l'ensemble du dossier sous l'angle scientifique et de réaliser une mise au point sur l'objet historiographique ou géographique au cœur de la situation. Cette réflexion d'ordre épistémologique peut valablement s'appuyer sur les divers éléments du dossier qu'on veillera donc à croiser.

Le document 5 permet enfin de prolonger l'analyse du dossier en convoquant la composante civique et sociale. Le candidat est invité à proposer une mise au point sur la question en approfondissant les enjeux citoyens qui y sont associés. On attend en outre du candidat qu'il établisse un lien avec les attendus des programmes d'enseignement moral et civique (sous la forme d'une courte diapositive). Il n'est ici pas question que le candidat propose une mise en œuvre pédagogique (séance ou situation). Le jury attend du candidat qu'il établisse un lien avec les quatre dimensions du programme d'EMC, sans nécessairement le rattacher au niveau d'enseignement mis en œuvre dans le dossier.

Cette démarche constitue l'analyse de situation professionnelle.

La logique de l'épreuve est donc bien de suivre la mise en œuvre d'une situation d'enseignement, en commençant par identifier le thème abordé jusqu'à sa mise en

œuvre. Cela exige pour tout futur enseignant, comme pour un enseignant, de maitriser les enjeux scientifiques et civiques afin de pouvoir développer une réflexion didactique. Ces capacités fondent l'acte d'enseigner. Ce faisant, le candidat montre sa capacité à développer une autonomie intellectuelle et des qualités d'inventivité et d'indépendance essentielles à un enseignant.

L'entretien qui suit l'exposé dure 30 minutes et se déroule en trois temps. Dans un premier temps, le jury aborde la dimension didactique de l'exposé en s'intéressant prioritairement aux documents 1, 2 et 3. Dans un second temps, la dimension scientifique (document 4) puis la dimension civique (document 5). Pour chacun de ces trois temps l'ensemble du dossier peut être convoqué :

- retour sur la présentation de la situation professionnelle. Le jury reviendra, dans un premier temps, sur le premier ensemble documentaire avant de reprendre des éléments avancés par le candidat pour lui demander d'expliquer, de préciser voire de corriger certains de ses propos.

- retour ensuite sur la dimension scientifique et épistémologique du dossier en s'appuyant d'abord sur l'analyse du document 4, puis de l'exposé du candidat, enfin en croisant l'ensemble des documents du dossier afin de lui permettre d'affiner sa réflexion. Il s'agira également de vérifier sa culture historique et géographique comme sa capacité à mobiliser des ressources qu'il a rencontrées au cours de ses études et de sa préparation.

- la dernière partie de l'entretien portera sur la dimension civique du dossier, donnant lieu à une discussion pouvant porter sur les principes et les valeurs de la République, sur la posture de l'enseignant comme sur des questions d'actualité. Le candidat pourra enfin être amené à réfléchir aux enjeux de l'enseignement moral et civique.

Déroulé de l'épreuve

A l'issue de la session, le jury a pu relever nombre de points positifs. Dans l'ensemble les candidats ont su se conformer aux attentes de l'épreuve. Si la majeure partie des plans proposés ont omis le partage en deux temps à l'intérieur desquels, en réalité, tous les plans sont possibles, cela n'a pas nui à la qualité globale des exposés. De même des candidats ont su convoquer l'ensemble des éléments du dossier en les croisant dans le cadre de leur réflexion en deux ou trois parties. Cette démarche a d'ailleurs distingué les meilleurs candidats.

Les apports épistémologiques commencent à cesser d'être récités de façon artificielle à partir de fiches plus ou moins mémorisées pour être intégrés à la problématique générale du dossier. Cette dimension reste néanmoins largement perfectible. Au final, la session a démontré une progression de la capacité des candidats à prendre de la

distance par rapport au dossier afin de le critiquer de façon raisonnée et organisée. Le respect du temps assigné – essentiel pour un enseignant – est également un point notable d'amélioration.

Des points sont cependant à améliorer. Dans le cadre de la préparation, il est utile de préciser que c'est le document scientifique (document 4) qui donne sens au dossier et permet de dégager une problématique.

L'introduction reste encore trop souvent marquée par une présentation laborieuse des différents éléments du dossier. Les candidats doivent veiller à bien lire le sujet qui leur est proposé, à l'analyser et à définir les termes avant de débuter la lecture du dossier afin de bien en dégager les enjeux. Rappelons que cette entrée en matière vise à donner sens au dossier et à en dégager les enjeux pour déboucher sur une problématique efficiente. Il ne s'agit nullement de relire les instructions officielles voire l'ensemble des documents, des candidats ont ainsi consacré près de la moitié de leur temps de parole à cette vaine activité. Cette passivité de beaucoup de candidats face au dossier proposé se traduit souvent par une dérive vers le commentaire linéaire des documents, les différentes parties du dossier étant convoquées les unes après les autres et présentées sans lien entre elles. Les documents doivent donner lieu à une réflexion et à une analyse et non pas, comme souvent, à une seule paraphrase. Leur croisement et le regard critique du candidat doivent permettre d'éviter cet écueil.

Cette dérive renvoie aux limites des connaissances épistémologiques et historiographiques de beaucoup de candidats. L'ASP n'est en aucun cas une épreuve d'érudition et distingue la capacité de réflexion des candidats. Le jury n'exige donc pas des candidats une exhaustivité, mais est en droit d'attendre des connaissances minimales nécessaires à la compréhension des éléments du dossier. La profession d'enseignant exige une culture scientifique et didactique de haut niveau. Une bonne connaissance des programmes scolaires, tant dans leur esprit que dans leur découpage chronologique ou thématique et dans leurs objectifs est indispensable. Il est enfin utile ici de rappeler que la dimension scientifique et civique occupe les deux tiers de l'exposé. Les connaissances historiographiques et épistémologiques ne peuvent reposer essentiellement sur des fiches de manuel mais doivent s'enrichir de la fréquentation des revues scientifiques dont beaucoup sont maintenant disponibles en ligne. Aucunement prétexte à étaler un savoir encyclopédique, la maitrise des notions et des concepts de base en histoire comme en géographie, la réflexion sur les démarches se doivent d'être tirées de dictionnaires et d'ouvrages scientifiques. Les dictionnaires généralistes proposés en salle de préparation ne sont là que pour parer à des difficultés ponctuelles d'orthographe ou de vocabulaire.

Plus généralement, un bon niveau de culture générale apparait essentiel. Cette culture générale sous-tend la connaissance des grands débats de société et la familiarisation avec un environnement culturel au sens large (musée, presse, médias, BD, cinéma mais également l'ensemble des supports culturels dans leur diversité, aujourd'hui tous également largement accessibles en ligne). De même les grands

principes du fonctionnement républicain (constitution, lois, textes majeurs) doivent être connus et assimilés.

Les candidats ne peuvent bien entendu pas tout lire, mais un bon compte-rendu d'un ouvrage permet souvent de pouvoir utiliser efficacement la référence dans le cadre de l'épreuve. Trop de candidats convoquent inutilement des références scientifiques – auteurs, ouvrages ou concepts - sans être capable de les approfondir, voire de dépasser leur simple citation. Le jury se réserve donc le droit d'interroger les candidats sur telle ou telle référence citée voire sur des notions de programme présentes dans le dossier. Est-il utile de rappeler qu'il n'est pas utile de mobiliser Vidal de la Blache sur un sujet concernant les aspects culturels de la mondialisation ? Pour éviter que l'entretien ne révèle ces insuffisances, il est préférable d'éviter de telles facilités et de se concentrer sur le dossier, suffisamment riche pour permettre de judicieux développements[25]. Le jury ne peut que recommander aux candidats de se concentrer sur les documents – et tous les documents. Certains d'entre eux escamotent ainsi le document 4, voire le document 5, par défaut de compréhension.

Le document 1 doit servir de porte d'entrée et permettre d'organiser l'analyse du dossier et notamment de critiquer les pages de manuel. La distinction entre les instructions officielles et la fiche Eduscol doit être faite et interrogée. Il est utile de rappeler que la critique des pages de manuels doit être pertinente et lié à la problématique générale. Trop de candidats se contentent encore de distribuer les bons et les mauvais points sans activer une réelle réflexion didactique et épistémologique. L'attention doit porter tant sur les problématiques générales des pages de manuel en lien avec la thématique du dossier que sur les documents et le paratexte. La dimension épistémologique, quant à elle, souffre encore trop souvent du recours à la paraphrase voire à la lecture plate du document. Le document scientifique doit être compris et utilisé pour questionner l'ensemble du dossier. Le jury n'attend pas du candidat qu'il puisse identifier et encore moins tout connaître des auteurs du document, même si certains d'entre eux ne sauraient être ignorés tout comme leur apport à la connaissance historique ou géographique.

La composante civique est sans doute celle qui a posé le plus de problèmes. Trop de candidats peinent à interroger le dossier sous l'angle civique. Cela renvoie trop souvent cette partie de l'exposé à une conclusion bâclée. Le passage de l'épreuve à quatre heures a pourtant permis de proposer des documents à portée scientifique en lien avec le sujet proposé. Ce document n'a pas pour vocation à être utilisé de manière didactique mais doit permettre au candidat de s'inscrire dans une lecture responsable de l'environnement social. Cette posture nécessaire à l'enseignant exige du candidat la capacité à interroger les grands enjeux civiques et à se positionner en tant que citoyen

[25] Cette épreuve ne constitue pas un assaut d'érudition et de présentation de fiches. Le jury attend des candidats, et cela est vrai de l'ensemble du concours, des capacités de raisonnement critique et d'énonciation de sens – lesquels pourront être intelligemment partagés avec les élèves dans le cadre de leur formation disciplinaire, intellectuelle et civique.

informé. Il nécessite une culture générale alimentée par une lecture de l'information trop souvent réduite aux derniers événements marquants.

A l'issue de cette partie, nombre de candidats convoquent un débat passe-partout consistant à mettre en œuvre de façon très artificielle une question de société sans réellement en questionner l'opérabilité ou la pertinence, et réduit très souvent à une opposition entre élèves. Rappelons, au passage, que les lois de la République ne sauraient faire objet de débat au sein de la classe. Plus que l'évocation d'une situation laborieusement pédagogique, le jury attend que le candidat dégage les liens avec les attendus des programmes, comme par exemple, les quatre dimensions retenues pour structurer l'EMC. Ces attendus ne sont pas nécessairement alignés sur le niveau d'enseignement du dossier (la laïcité peut ainsi renvoyer au programme de terminal comme ceux des cycles 3 et 4). Dans ce cadre, le candidat n'a pas à convoquer un débat[26].

L'entretien

Rappelons l'importance de cette partie de l'épreuve. Un bon entretien peut rattraper une présentation médiocre. L'entretien dure trente minutes et s'articule en trois temps convoquant l'ensemble des éléments du dossier.

Le jury attend du candidat une posture réflexive, autrement dit, une capacité à prendre du recul en mobilisant des connaissances à l'appui d'un raisonnement argumenté et structuré. Le jury proscrit toute analyse linéaire des documents au profit d'une mise en relation des différents éléments du dossier, une démarche que beaucoup de candidats peinent à mettre en œuvre. Par ailleurs, trop de candidats se contentent de réponses factuelles et ramassées alors que le questionnement du jury tend à leur permettre de développer une analyse. Les facilités de langage, le flou des références scientifiques sont également à bannir. Le jury est fondé à demander aux candidats de préciser telle ou telle référence évoquée durant l'exposé. Il peut également – sans que le questionnement ne soit trop factuel – demander au candidat de préciser une notion, un repère ou un concept historiographique essentiel à la compréhension du dossier. Là encore, trop de candidats se contentent de réponses floues ou évasives sur des savoirs essentiels. En géographie, le jury apprécie que les propos du candidat s'appuient sur des réalités spatiales concrètes au choix du candidat. En fonction des sujets posés, des productions graphiques au tableau (schéma, croquis simples) peuvent être appréciées en géographie, en histoire le recours au tableau n'apparaît pas vraiment nécessaire. La deuxième diapositive (pour l'analyse de toute ou partie d'une page de manuel) pourra désormais pourvoir à cette exigence de présentation.

[26] Nous attirons l'attention des candidats sur le caractère de faux amis du débat en classe. Celui-ci exige quoiqu'il arrive d'être informés et situés, de présenter des objectifs et d'impliquer une trace écrite. Il peut être préférable d'imaginer le questionnement d'une situation historique ou géographique pour amener la compréhension de la question sociale, civique et morale posée par le dossier.

Le jury insiste également sur la posture à adopter par le candidat lors d'un concours de recrutement de la fonction publique. Une tenue correcte est exigée ainsi qu'un excellent niveau de langue. Le candidat doit montrer au jury, tant au cours de l'exposé que durant l'entretien, qu'il sera capable de se positionner en futur enseignant et en adulte référent devant sa classe. Cette exigence évidente rejette donc toute forme de théâtralité mal placée. Sans être austère, on demande au candidat d'être sobre dans son élocution et précis dans ses propos. Cette attitude responsable n'est pas pour autant synonyme de passivité. Le candidat doit faire preuve de réactivité et de combativité durant l'entretien. On attend donc de lui une attitude dynamique et ouverte.

Exemples d'exposés

Exemple d'exposé en histoire sur un dossier intitulé : Enseigner « L'immigration et la société française au XXe siècle » en classe de première (H503).

Le candidat a analysé le document 4 pour éclairer la problématique du dossier. Après avoir rappelé les grandes lignes du dossier en insistant sur les dimensions didactiques, épistémologiques et civiques de la question migratoire, le candidat à la lueur des documents 1 et 4 a alors interrogé les divers documents du dossier didactique. Il a réussi ainsi à mettre en évidence la manière dont le manuel articulait immigration et intégration dans le temps long. Aussi cette approche lui a-t-elle permis de critiquer certains documents et énoncés du manuel insuffisamment clairs tels que les « repères » ou les « chiffres clés », les contradictions entre l'étude proposée sur l'immigration polonaise qui montre une intégration de cette communauté et le contenu du cours du manuel qui énonce l'inverse, sur la vision très réductrice de ce cours qui se limite à l'inventaire des différentes vagues migratoires et aux difficultés d'intégration, enfin de souligner certains aspects documentaires insuffisamment mis en valeur par le manuel, tels que la francisation des prénoms pour le document 1 ou la dimension de genre.

Le candidat a pu ensuite développer les dynamiques épistémologiques récentes de l'histoire de l'immigration, développées dans le document 4, en reliant les propos de Gérard Noiriel aux questionnements plus vastes portés par les *subaltern* et *post-colonial studies*, la nécessaire prise en compte de l'apport économique des immigrés, les processus d'intégration liés à la participation à la vie sociale, culturelle et sportive, la prise en compte du genre, les jeux d'échelle. Cet éclairage scientifique lui a permis de réinterroger les documents didactiques en fonction des concepts et notions scientifiques avancées. Enfin le document à portée civique a permis au candidat d'actualiser la question de l'immigration actuelle et d'évoquer, à partir d'exemples et de références précises, les débats publics que celle-ci suscite puis de proposer une activité centrée sur un dialogue avec le CDI, suggérant la construction d'un dossier permettant de caractériser ces évolutions sociétales pour les élèves du niveau évoqué.

Exemple d'exposé en géographie sur un dossier intitulé : Enseigner « Les territoires de la mondialisation » en classe de terminale (G602).

Après une définition conceptuelle des notions de territoire et de monde suivie d'une rapide présentation du corpus, la candidate a tenté de problématiser le sujet en réfléchissant à la manière de transmettre par des représentations figées le concept et les logiques d'une production du monde par la mondialisation en classe de terminale.

Dans une première partie, la candidate présente donc les enjeux didactiques liés aux cartes (la question des projections de la difficile cartographie d'indices très fluctuant), puis, dans un deuxième temps, les apports de la géohistoire à la compréhension de l'espace et l'approche par l'histoire des arts à partir d'un document iconographique.

La candidate dégage enfin les enjeux civiques du dossier en faisant des liens pertinents entre la classe suggérée par le dossier, celle de terminale STMG, tout en mobilisant une solide culture générale en étayant son exposé d'exemples précis que le jury a appréciés.

Exemples de dossier (première page, liste des documents)

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2016

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE
HISTOIRE

Sujet :
Enseigner « L'immigration et la société française au XXe siècle » en classe de première

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle

– Document 1 : Extraits du programme d'histoire-géographie de la classe de première L/ES, *Bulletin Officiel*, 13 décembre 2012, et de la fiche ressource.
– Documents 2 : Manuel d'histoire, classe de première, Guillaume Le Quintrec (dir.), Paris, Nathan, 2011, p. 58-59.
– Documents 3 : Manuel d'histoire, classe de première, Guillaume Le Quintrec (dir.), Paris, Nathan, 2011, p. 62-63.

II. Éléments d'analyse scientifique et civique de la situation professionnelle

– Document 4 : Gérard Noiriel, *Le creuset français, Histoire de l'immigration XIX^e^-XX^e^ siècle*, Paris, Seuil, 1988, p. 7-11.
– Document 5 : Philippe d'Iribarne, *Les immigrés de la République*, Paris, Seuil, 2010, p. 129-131.

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2016

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE GEOGRAPHIE

Sujet :
Enseigner « Les territoires de la mondialisation » en classe de terminale

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle

- Document 1 : Extraits du programme de géographie de la classe de terminale STMG, B.O. n° 33 du 13 septembre 2012, et de la fiche Eduscol.
-
- Document 2 : Manuel d'histoire et de géographie, classe de terminale STMG, J.-L. Carnat et E. Godeau, coord., Paris, Nathan 2013, p. 174-175.

- Document 3 : Manuel histoire et géographie, classe de terminale STMG, J.-L. Carnat et E. Godeau, coord., Paris, Nathan 2013, p. 154

II. Éléments d'analyse scientifique et civique de la situation professionnelle

- Document 4 : Saskia Sassen, « Introduire le concept de ville globale », *Raisons politiques*, 15, 2004/3, p. 9-23.

- Document 5 : Alain Bertho, « Penser la « ville monde », *Socio-anthropologie*, [En ligne], 16, 2005, http://socio-anthropologie.revues.org/430.

Liste des sujets en histoire et en géographie

Histoire

H101- Enseigner « L'âge industriel » en classe de quatrième
H811- Enseigner « Les débuts du christianisme » en classe de sixième
H622- Enseigner « Les traites négrières et l'esclavage » en classe de quatrième
H701- Enseigner « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle » en classe de seconde
H512- Enseigner « Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme » en classe de sixième
H402- Enseigner « Féodaux, souverains, premiers États » en classe de cinquième
H504- Enseigner « Les régimes totalitaires dans les années 1930 » en classe de troisième
H302- Enseigner « Médias et opinion publique » en classe de terminale
H812- Enseigner « L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » en classe de terminale H711- Enseigner « L'empire : l'empereur, la ville, la romanisation » en classe de sixième
H421- Enseigner « L'Europe des Lumières » en classe de quatrième
H203- Enseigner « L'évolution politique de la Vème République » en classe de terminale
H821- Enseigner « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de seconde
H321- Enseigner « La Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIXe siècle » en classe de première
H423- Enseigner « Le génocide des Juifs et des Tziganes » en classe de troisième
H213- Enseigner « Les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne » en classe de seconde
H304- Enseigner « Regards sur l'Afrique » en classe de cinquième
H501- Enseigner « La Première Guerre mondiale : l'expérience combattante dans une guerre totale » en classe de première
H502- Enseigner « La Révolution, l'Empire et la guerre » en classe de quatrième
H123- Enseigner « L'Europe des Lumières » en classe de quatrième
H703- Enseigner « La crise religieuse » en classe de cinquième
H602- Enseigner « La mode (création, production, usages) : un sujet d'histoire » en classe de première
H503- Enseigner « L'immigration et la société française au XXe siècle » en classe de première
H221- Enseigner « La République de l'entre-deux guerres : victorieuse et fragilisée » en classe de troisième
H211- Enseigner « Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme » en classe de sixième
H521- Enseigner « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique » en classe de seconde

H413- Enseigner « La place des femmes dans la vie politique et sociale de la France au XXe siècle » en classe de première
H612- Enseigner « Les Français et la République » en classe de Première
H104- Enseigner « Guerres et paix, 1914-1918 » en classe de première
H822- Enseigner « Genèse et affirmation des régimes totalitaires (soviétique, fasciste et nazi) » en classe de première
H401- Enseigner « La chrétienté médiévale » en classe de seconde
H301- Enseigner « L'émergence de l'Etat en France » en classe de cinquième
H513- Enseigner « Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme » en classe de sixième
H214- Enseigner « Léopold Sédar Senghor » en classe de terminale
H223- Enseigner « L'année 1940 » en classe de première
H124- Enseigner « l'Affaire Dreyfus » en classe de première
H713- Enseigner « Un éditeur et son rôle dans la diffusion de l'Humanisme » en classe de seconde
H303- Enseigner « L'échelle de l'Etat-nation » en classe de terminale
H311- Enseigner « « Le rapport des sociétés à leur passé » en classe de terminale
H613- Enseigner « Féodaux, souverains, premiers États » en classe de cinquième
H114- Enseigner « Les bouleversements culturels et intellectuels (XV^{e} – XVII^{e} siècle) » en classe de cinquième
H204- Enseigner « L'Algérie de 1954 à 1962 » en classe de terminale
H314- Enseigner « La guerre froide » en classe de troisième
H322- Enseigner « Les traites négrières et l'esclavage » en classe de quatrième
H113- Enseigner « Citoyenneté et démocratie à Athènes (V^{e} et IV^{e} siècle av. J.-C.) » en classe de seconde
H523- Enseigner « Guerres et paix, 1914-1945 » en classe de première
H823- Enseigner « Féodaux, souverains, premiers Etats » en classe de cinquième
H623- Enseigner « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de seconde
H604- Enseigner « L'Europe des Lumières » en classe de quatrième
H112- Enseigner « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » en classe de seconde
H714- Enseigner « Charles de Gaulle, une vie d'engagements » en classe de première
H724- Enseigner « Les débuts du judaïsme » en classe de sixième
H801- Enseigner « Les colonies » en classe de quatrième

Géographie
G621- Enseigner « La mondialisation, fonctionnement et territoires » en classe de terminale
G113- Enseigner « Les pays pauvres » en classe de quatrième
G623- Enseigner « Habiter un espace à forte contrainte » en classe de sixième
G403- Enseigner « Des inégalités devant la santé » en classe de cinquième
G312- Enseigner « Les mobilités humaines » en classe de quatrième

G203- Enseigner « Europe, Europes : un continent entre unité et diversité » en classe de première
G711- Enseigner « La région » en classe de troisième)
G221- Enseigner « Habiter la ville » en classe de sixième
G522- Enseigner « Du développement au développement durable » en classe de seconde
G511- Enseigner « Les littoraux, espaces convoités » en classe de seconde
G213- Enseigner les « Nouvelles formes de développement des espaces ruraux » en classe de première
G324- Enseigner « Les puissances émergentes » en classe de quatrième
G813- Enseigner « La mondialisation : acteurs, flux et réseaux » en classe de terminale
G614- Enseigner « Des inégalités devant les risques » en classe de cinquième
G102- Enseigner « Les lieux de commandement du monde » en classe de quatrième
G521- Enseigner « Des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale
G311- Enseigner « Aménager les villes : réduire les fractures sociales et spatiales » en classe de première
G601- Enseigner « Habiter les littoraux » en classe de sixième

G804- Enseigner « L'enjeu énergétique » en classe de seconde
G721- Enseigner « Mon espace proche : paysages et territoires » en classe de sixième
G702- Enseigner « La France dans le monde » en classe de terminale
G104- Enseigner « Dynamiques géographiques de grandes aires continentales » en classe de terminale
G214- Enseigner « Les espaces productifs » en troisième
G812- Enseigner « Nourrir les hommes » en classe de seconde
G821- Enseigner « Les espaces productifs » en classe de troisième
G602- Enseigner « Les territoires de la mondialisation » en classe de terminale
G824- Enseigner « Les territoires ultramarins de l'Union européenne et leur développement » en classe de première
G303- Enseigner « Habiter les espaces à fortes contraintes » en classe de sixième
G111- Enseigner « une région en Europe : une région d'un autre Etat européen » en première
G811- Enseigner « Questions sur la mondialisation » en classe de quatrième
G501- Enseigner « Le continent africain face au développement et à la mondialisation » en classe de terminale
G622- Enseigner « Les enjeux du développement durable » en classe de seconde
G513- Enseigner « Le territoire national et sa population » en classe de troisième
G412- Enseigner « La France en villes » en classe de première
G724- Enseigner « Migrations et tourisme dans le monde » en classe de quatrième
G714- Enseigner « Valoriser et ménager les milieux » en classe de première
G313- Enseigner « Des cartes pour comprendre le monde » en classe de terminale
G413- Enseigner « L'eau, ressource essentielle » en classe de seconde

G802- Enseigner « Les territoires dans la mondialisation » en classe de terminale G222- Enseigner « Japon-Chine : concurrences régionales, ambitions mondiales » en classe de terminale
G424- Enseigner « Les mondes arctiques : une nouvelle frontière sur la planète » en classe de seconde
G402- Enseigner « L'Union européenne : dynamiques de développement des territoires » en classe de première
G124- Enseigner « Les territoires dans la mondialisation » en classe de terminale
G823- Enseigner « La mondialisation en fonctionnement » en classe de terminale
G122- Enseigner « Un territoire sous influence urbaine » en classe de troisième G204- Enseigner « Un territoire de proximité » en classe de première
G613- Enseigner « Habiter le monde rural » en classe de sixième
G121- Enseigner « Des inégalités devant les risques » en classe de cinquième
G401- Enseigner « La pauvreté dans le monde » en classe de cinquième
G423- Enseigner « Ménager l'atmosphère » en classe de cinquième
G502- Enseigner « Clés de lectures d'un monde complexe » en classe de terminale G314- Enseigner « Migrations et tourisme dans le monde » en classe de quatrième
G704- Enseigner « La question des ressources alimentaires » en classe de cinquième
G323- Enseigner « Soigner en France : disparités et maillages » en classe de première

Annexes

1. Composition du jury (arrêté du 7 mars 2016)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

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

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 24 juillet 2015 autorisant au titre de l'année 2016 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 24 juillet 2015 autorisant au titre de l'année 2016 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),

- Vu l'arrêté du 15 octobre 2015 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2016,

- Vu les propositions de la présidente de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du Concours CAPES EXTERNE + CAFEP CAPES-PRIVE, Section HISTOIRE ET GEOGRAPHIE est constitué comme suit pour la session 2016 :

Président

M. Vincent DUCLERT Inspecteur général de l'éducation nationale	Académie de PARIS

Vice-Président

M. Jérôme BOCQUET Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Pascal BRIOIST Professeur des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS

Vice-Présidente

Mme Sylvie LETNIOWSKA-SWIAT Maître de conférences des universités	Académie de LILLE

Secrétaire Général

M. Xavier DESBROSSE Professeur agrégé de classe normale	Académie de REIMS
M. Jean-Marie DUQUENOIS Professeur de lycée professionnel	Académie de REIMS
M. Christophe LUCAS Professeur certifié hors classe	Académie de REIMS

Membres du jury

M. Zouache ABBES CHARGE D'ADMINISTR. RECH.ET FORMATION	Académie de LYON
Mme Michèle ADAMCZYK Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Laurence ALESSANDRIA Professeur agrégé de classe normale	Académie de MONTPELLIER
Mme Laurence ALIXANT Professeur certifié	Académie de VERSAILLES

Mme Annie ALLELY Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Fabien ARCHAMBAULT Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
M. Raphaël BABINET Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Laury BEAUMONT Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Yassir BENHIMA Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Grégoire BERCHE Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Nathalie BERIOU Professeur agrégé de classe normale	Académie de NICE
Mme Gwladys BERNARD Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Eric BERTIN Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANTES
M. Patrick BLANCODINI Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
M. Michel BLONSKI Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Guillaume BOBET Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Delphine BOISSARIE-JONVILLE Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Maria Luisa BONSANGUE Maître de conférences des universités	Académie d' AMIENS
Mme Pascale BOUGEROL Professeur agrégé de classe normale	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Cedric BOULARD Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Etienne BOURDON Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Jean-Benoit BOURON Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
M. Frédéric BOUVIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
M. Gerbert-Silvest BOUYSSOU Maître de conférences des universités	Académie de la POLYNESIE FRANCAISE
M. Gilles BOYER Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
M. Dominique BRIAND Professeur agrégé hors classe	Académie de CAEN
M. Patrick CABOCHE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Vincent CASANOVA Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Noëlline CASTAGNEZ Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Vivien CHABANNE Professeur agrégé de classe normale	Académie de MONTPELLIER
Mme Véronique CHALCOU Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de la GUADELOUPE
M. Vincent CHALLET Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Yohann CHANOIR Professeur agrégé de classe normale	Académie de REIMS

M. Matthieu CHARRIER Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Eric CHAUDRON Professeur agrégé hors classe	Académie de NICE
Mme Françoise CLAUS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANCON
M. Gérard CLEMENT Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
M. Arnaud CLERMIDY Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jean-Michel CONSIL Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Laurent COUDRIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Mylène COURTIAL Professeur agrégé de classe normale	Académie de LA REUNION
Mme Mylène DARRE Professeur agrégé de classe normale	Académie de REIMS
Mme Stéphanie DAUPHIN Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Valérie DAUTRESME Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Thomas DEGUFFROY Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Olivier DELMAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Lucie-Emmanuelle DEMETTRE-DREVET Professeur agrégé de classe normale	Académie de BORDEAUX
M. Benjamin DERUELLE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Dominique DESVIGNES Personne à compétences particulières	Académie de LILLE
Mme Catherine DIDIER-FEVRE Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Judicaëlle DIETRICH Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Thierry DOBBELS Professeur agrégé de classe normale	Académie de LIMOGES
Mme Marielle DOLIZY Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AMIENS
M. David DOMINE-COHN Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Caroline DOUBLIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Christophe DUHAUT Professeur certifié hors classe	Académie de LILLE
Mme Sophie DUMAS Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Elisabeth DURY Professeur agrégé de classe normale	Académie de REIMS
M. Bruno ELDIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Carole ESPINOSA Professeur agrégé de classe normale	Académie de MONTPELLIER
M. Laurent FENOY Professeur agrégé de classe normale	Académie de MONTPELLIER
Mme Anne-Sophie FORBRAS Professeur certifié	Académie de LILLE

M. Alain FRANCOIS Maître de conférences des universités	Académie de POITIERS
Mme Kattalin GABRIEL OYHAMBURU Personne à compétences particulières	Académie de PARIS
M. Thomas GANGNEUX Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Frédéric GARAN Maître de conférences des universités	Académie de LA REUNION
Mme Béatrice GARAPON Personne à compétences particulières	Académie de BORDEAUX
M. Christian GAY Professeur agrégé hors classe	Académie de LYON
M. Sylvain GENEVOIS Maître de conférences des universités	Académie de LA REUNION
M. Mehdi GHOUIRGATE Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Jérome GIRARD Professeur certifié hors classe	Académie de TOULOUSE
M. Eudes GIRARD Professeur agrégé de classe normale	Académie de POITIERS
Mme Alexandra GUEDET Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Catherine GUENIN Professeur agrégé de classe normale	Académie de LIMOGES
M. Ariel GUILBERT Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
M. Arnaud GUINIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
Mme Sarah GUYONNET Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Frédérique HANNEQUIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LYON
M. Eric HASSLER Professeur agrégé de classe normale	Académie de STRASBOURG
M. Pierre-Olivier HOCHARD Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Muriel HOOHS Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Anne INGLEBERT Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Gabriel ISHKINAZI Professeur agrégé hors classe	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Thierry ISSARTEL Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
M. Fadi KASSEM Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Jean-François KLEIN Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
Mme Sonia LALOYAUX Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Benjamin LAPLANTE Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Anne LAURENT Professeur agrégé de classe normale	Académie de MONTPELLIER
Mme Fanny LAYANI Professeur agrégé de classe normale	Académie de PARIS
M. Philippe LE GAL Professeur agrégé hors classe	Académie de CRETEIL

M. Erwan LE GOFF Professeur agrégé de classe normale	Académie de RENNES
M. Boris LESUEUR Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Béatrice LE TEUFF Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Eloise LIBOUREL Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Ann-Laure LIEVAL Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Christian LIPPOLD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
Mme Elisabeth LOTH Professeur agrégé de classe normale	Académie de BORDEAUX
Mme Marion MARE Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Nicolas MARICHEZ Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
Mme Kamala MARIUS Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Guillaume MAZEAU Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. David MECHIN Professeur agrégé de classe normale	Académie de GRENOBLE
M. Paul Alexis MELLET Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Frédéric MICHALEC Professeur agrégé de classe normale	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Audrey MILLET Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. Damien MOINEAU Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Aude MONNET Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Alexandra MONOT Professeur agrégé de classe normale	Académie de STRASBOURG
Mme Chantal MORELLE Professeur de chaire supérieure	Académie de PARIS
Mme Maud MOUSSI Professeur agrégé de classe normale	Académie de NANTES
Mme Christine MUSSARD Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Emmanuel NAQUET Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Christian NEVIERE Professeur agrégé de classe normale	Académie de GRENOBLE
M. ALEXANDRE NIESS Professeur agrégé de classe normale	Académie de REIMS
Mme Sylvaine NIETO Professeur agrégé de classe normale	Académie de MONTPELLIER
M. Mohamed OUERFELLI Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Catherine OURSIN Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Anne-Françoise PASQUIER Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Fabien PAULUS Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG

Mme Sylvie PERRET Professeur agrégé de classe normale	Académie de GRENOBLE
M. Yves PETIT-BERGHEM Professeur des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Julie PICARD Professeur agrégé de classe normale	Académie de DIJON
Mme Sandra PLANTIER Professeur agrégé de classe normale	Académie de NICE
Mme Louisa PLOUCHART-EVEN Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
M. Vincent PORHEL Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Mathieu POURILLE Professeur agrégé de classe normale	Académie de REIMS
M. Pascal RAMBEAUD Professeur de chaire supérieure	Académie de POITIERS
Mme Camille RHONE Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Cécile RIALLAND-JUIN Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Loïc RIVAULT Professeur agrégé hors classe	Académie de RENNES
Mme Marie-Ange RIVIERE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
M. Iannis RODER Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
M. Jean-Manuel ROUBINEAU Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Alienor RUFIN SOLAS Professeur agrégé de classe normale	Académie de ROUEN
Mme Laurence SAINT-ETIENNE Professeur agrégé de classe normale	Académie de GRENOBLE
M. Julien SENDRAL Professeur agrégé de classe normale	Académie de STRASBOURG
Mme Leila SEURAT Personne à compétences particulières	Académie de PARIS
M. Philippe SIERRA Professeur agrégé de classe normale	Académie de TOULOUSE
Mme Hélène SIMON-LORIERE Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Nicolas SMAGHUE Professeur agrégé de classe normale	Académie de LILLE
M. Julien SOREZ Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
M. Vincent Louis Pierre SOULAGE Professeur agrégé de classe normale	Académie de VERSAILLES
Mme Dominique SOULANCE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Evelyne SOUMAH PONS Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Patricia SUBIRADE Professeur agrégé hors classe	Académie de PARIS
M. Damien SURGET Professeur agrégé de classe normale	Académie de RENNES
M. François TESSIER Professeur agrégé de classe normale	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Leslie THOMASSON-VILLEROY Professeur agrégé de classe normale	Académie de CAEN

M. Michael TIERCE Professeur agrégé de classe normale	Académie de LYON
Mme Audrey TISSUT-FROMAGEOT Professeur agrégé de classe normale	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. François Olivier TOUATI Professeur des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Sophie TOULAJIAN Professeur agrégé de classe normale	Académie de CRETEIL
Mme Catherine TROUBOUL Professeur agrégé hors classe	Académie de NANTES
M. Yves-Mary VERHOEVE Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS

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

Paris, le 07 mars 2016

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,
Le sous-directeur du recrutement

Jean-François PIERRE

2. Indicateurs chiffrés des résultats 2016

• Bilan de l'admissibilité :

ACADEMIE	NOMBRE ADMISSIBLE	POURCENTAGE	% DE FEMME DANS L'ACADEMIE	% D'HOMME DANS L'ACADEMIE
AIX-MARSEILLE	66	3,97%	39,40%	60,60%
AMIENS	26	1,56%	27%	73,00%
BESANCON	15	0,90%	33,30%	66,70%
BORDEAUX	131	7,87%	39,69%	60,31%
CAEN	37	2,22%	24,32%	75,68%
CLERMONT-FERRAND	30	2,58%	46,67%	53,33%
CORSE	4	0,24%	75%	25%
CRETEIL-PARIS-VERSAIL.	379	22,78%	47,23%	52,77%
DIJON	27	1,62%	37,04%	62,96%
GRENOBLE	59	3,55%	42,37%	57,63%
GUYANE	2	0,12%	0%	100%
LA REUNION	8	0,48%	37,50%	62,50%
LILLE	89	5,35%	47,19%	52,81%
LIMOGES	10	0,60%	40%	60%
LYON	151	9,07%	49,90%	50,10%
MARTINIQUE	5	0,30%	100%	0%
MONTPELLIER	60	3,61%	36,67%	63,33%
NANCY-METZ	53	3,19%	28,30%	71,70%
NANTES	98	5,89%	41,84%	58,16%
NICE	31	1,86%	61,29%	38,71%
NOUVELLE CALEDONIE	6	0,36%	33,30%	66,67%
ORLEANS TOURS	44	2,64%	47,73%	52,27%
POITIERS	21	1,26%	52,38%	47,62%
POLYNESIE FRANCAISE	4	0,24%	75%	25%
REIMS	23	1,38%	47,83%	52,17%
RENNES	129	7,75%	48,84%	51,16%

ROUEN	37	2,22%	51,35%	48,65%
STRASBOURG	45	2,70%	40,00%	60,00%
TOULOUSE	74	4,44%	35,14%	64,86%

% d'homme	% de femme
56,19%	43,81%

Concours	Nombre de candidats inscrits	Nombre de candidats non éliminés	Nombre de candidats admissibles	Moyenne des candidats non éliminés	Moyenne des candidats admissibles	Nombre de postes
EBE CAPES EXTERNE	**5269**	**3094**	**1493**	**16.12 (8.06/20)**	**22.24 (11.12/20)**	**700**
EBF CAFEP CAPES	**899**	**420**	**152**	**14.19 (7.1/20)**	**21.8 (10.9/20)**	**140**

- **Bilan par académies**

ACADEMIE	NOMBRE ADMISSIBLE	POURCENTAGE
AIX-MARSEILLE	66	3,97%
AMIENS	26	1,56%
BESANCON	15	0,90%
BORDEAUX	131	7,87%
CAEN	37	2,22%
CLERMONT-FERRAND	30	2,58%
CORSE	4	0,24%
CRETEIL-PARIS-VERSAIL.	379	22,78%
DIJON	27	1,62%
GRENOBLE	59	3,55%
GUYANE	2	0,12%
LA REUNION	8	0,48%
LILLE	89	5,35%
LIMOGES	10	0,60%
LYON	151	9,07%

MARTINIQUE	5	0,30%
MONTPELLIER	60	3,61%
NANCY-METZ	53	3,19%
NANTES	98	5,89%
NICE	31	1,86%
NOUVELLE CALEDONIE	6	0,36%
ORLEANS TOURS	44	2,64%
POITIERS	21	1,26%
POLYNESIE FRANCAISE	4	0,24%
REIMS	23	1,38%
RENNES	129	7,75%
ROUEN	37	2,22%
STRASBOURG	45	2,70%
TOULOUSE	74	4,44%

• Bilan de l'admission (public)

Nombre de candidats admissibles : 1493
Nombre de candidats non éliminés : 1462 Soit: 98 % des admissibles.
Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayants pas eu de note éliminatoire (AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, VA, FA, 00.00)
Nombre de candidats admis sur liste principale : 700 Soit: 48 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0 Soit: 0 % des non éliminés.
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0
Moyenne portant sur le total général (total de l'admissiblité + total de l'admission)
Moyenne des candidats non éliminés : 58.51 (soit une moyenne de : 9.75/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 73.03 (soit une moyenne de : 12.17/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne des candidats admis titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission
Moyenne des candidats non éliminés : 35.45 (soit une moyenne de : 8.86/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 48.59 (soit une moyenne de : 12.15/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Rappel
Nombre de postes : 700
Barre de la liste principale : 57.5 (soit un total de : 9.58/20)
Barre de la liste complémentaire : 0 (soit un total de : 0/20)
(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

• Bilan de l'admission (privé)

Nombre de candidats admissibles : 152
Nombre de candidats non éliminés : 149 Soit: 98 % des admissibles.
Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayants pas eu de note éliminatoire (AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, VA, FA, 00.00)
Nombre de candidats admis sur liste principale : 62 Soit: 42 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0 Soit: 0 % des non éliminés.
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0
Moyenne portant sur le total général (total de l'admissiblité + total de l'admission)
Moyenne des candidats non éliminés : 55.92 (soit une moyenne de : 9.32/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 74.29 (soit une moyenne de : 12.38/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne des candidats admis titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission
Moyenne des candidats non éliminés : 33.65 (soit une moyenne de : 8.41/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 48.94 (soit une moyenne de : 12.24/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)
Rappel
Nombre de postes : 140
Barre de la liste principale : 58 (soit un total de : 9.67/20)
Barre de la liste complémentaire : 0 (soit un total de : 0/20)
(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

• Moyenne par épreuve (public)

ADMISSION
Statistiques par épreuve/matière
EBE CAPES EXTERNE/1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE
Epreuve Matière N°Commission Nb admissibles Nb présents Nb admis Moyenne présents Moyenne admis Ecart-type présents Ecart-type admis
203 7387 MISE EN SITUAT.PROFESSIONNELLE 1512 1452 700 8.81 12.37 4.95 4.02
204 3381 ANALYSE SITUATION PROFESSION. 1512 1462 700 9.01 12.26 4.73 4.01

• Moyenne par épreuve (privé)

ADMISSION
Statistiques par épreuve/matière
EBF CAFEP CAPES (PRIVE)/1000E HISTOIRE ET GEOGRAPHIE
Epreuve Matière N°Commission Nb admissibles Nb présents Nb admis Moyenne présents Moyenne admis Ecart-type présents Ecart-type admis
203 7387 MISE EN SITUAT.PROFESSIONNELLE 152 147 62 8.46 12.27 4.96 4.23
204 3381 ANALYSE SITUATION PROFESSION. 152 148 62 8.55 12.19 4.75 4.32