



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : CAPES et CAFEP-CAPES externe**

**Section : histoire géographie**

**Session 2020**

Rapport de jury présenté par : Catherine BIAGGI, présidente de jury

## Sommaire

**p. 3. Introduction**

**p 7. Première partie.** Le concours du CAPES et CAFEP externe d'histoire-géographie. Présentation et résultats de la session 2020

**p 16. Deuxième partie. Les épreuves écrites d'admission**

**p 52. Troisième partie. Rappel des principes généraux pour les épreuves d'admission**

p 52. Epreuve 1. Mise en situation professionnelle

p 70. Epreuve 2. L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle

**La présidente, les vice-présidents et vice-présidente du jury remercient l'ensemble du jury pour son engagement en cette année si singulière.** Cet engagement du jury, son professionnalisme, sa capacité d'adaptation et sa réactivité mais aussi la disponibilité et l'aide dans l'organisation matérielle des services de la direction générale des ressources humaines (DGRH) **ont permis de mener à bien le recrutement pour la session 2020.**

En effet, les circonstances de l'année 2020 et le début du confinement ont conduit à des modifications exceptionnelles de différents ordres pour cette session du concours :

- **le report des écrits du 30 et 31 mars aux 6 et 7 juillet ;**
- **le choix d'un concours de recrutement sur la base des épreuves écrites ;**
- **la publication des admis le 24 juillet.**

Mais ce contexte, pour exceptionnel qu'il soit, et avec les infléchissements évoqués, n'a nullement altéré la qualité du travail, ni l'acuité du jugement du jury qui, dans son recrutement, a recherché à allier exigence et bienveillance **tout en maintenant le principe de continuité entre les sessions.**

L'objectif de ce rapport 2020 est de proposer un retour sur la session singulière de 2020, mais également d'aider les futurs candidats à se préparer le mieux possible à la prochaine session, organisée en 2021 dans les conditions habituelles du concours<sup>1</sup> (sous réserve d'événements extraordinaires bien évidemment). Les candidats trouveront donc dans ce rapport des observations, le détail des attentes et les conseils du jury pour le concours 2021.

Pour cette session 2020, **4523 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie et 926 pour le CAFEP.** Les épreuves d'écrit du concours ont désigné par tirage au sort la géographie en composition et l'histoire en commentaire de documents. Les sujets, à la fois exigeants, et centraux parmi les questions du programme, permettaient à celles et ceux qui s'étaient sérieusement préparés de réussir. Comme chaque année, le jury attend des candidats qu'ils démontrent la qualité de leur réflexion sur le sens des savoirs historiques et géographiques et leur transmission.

Les résultats du concours attestent un niveau général satisfaisant, moyennes à l'appui, soulignant le maintien d'un vivier de bons étudiants. Cela n'exclut pas de s'interroger sur le niveau parfois très faible, et donc problématique, du groupe inférieur des copies. Les corrigés détaillés et argumentés de la session 2020, mais également le rappel des composantes des épreuves orales, l'explicitation des orientations et du sens qui suivent permettront aux candidats de s'autoévaluer avec précision et à ceux de la session 2021 de se préparer aux épreuves écrites avant d'aborder plus sereinement les oraux.

**A l'issue des épreuves d'écrit, le jury a proclamé l'admission de 566 candidats (CAPES) et de 101 candidats (CAFEP). Les 566 postes ouverts au CAPES ont été pourvus. Le dernier reçu au CAPES admis sur la liste principale obtient une moyenne de 11.25/20.** La même moyenne de 11.25 a été appliquée pour le **CAFEP, ouvrant en conséquence le recrutement de 101 admis (pour 104 postes).**

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

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

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

---

<sup>1</sup> On se reportera utilement en raison de la singularité de la session 2020 du concours, au rapport 2019 du concours.

Le rapport du jury du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie a pour finalité de présenter le concours et les épreuves<sup>2</sup>. Il s'adresse à tous les candidats qui souhaitent s'engager par cette voie dans le métier de professeur d'histoire et de géographie (et d'EMC).

Les candidats qui ont passé le concours lors de cette session 2020 et n'ont pas été admis, pourront peut-être mieux comprendre leurs résultats de l'écrit et se préparer efficacement à la session 2021

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

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

Ce rapport 2020 offre aux candidats un moyen de se préparer efficacement au concours. Il constitue un engagement envers les étudiants et les préparateurs. Les épreuves sont précisément définies<sup>3</sup>, les corrigés permettent de se les approprier très concrètement, des conseils de méthode sont apportés pour l'écrit comme pour l'oral. La lecture d'un manuel sur le CAPES, même signé d'anciens membres du jury ne pourra jamais remplacer la consultation du rapport officiel. En cas de divergences sur tel conseil qui puisse être apporté aux candidats, c'est le rapport du concours qui fait foi puisque c'est celui-ci qui fonde la règle et la pratique du jury dans sa mission d'évaluation et de recrutement

Ce rapport est coordonné par la présidente du jury et par les vice-présidente et vice-présidents, par les secrétaires généraux du concours, pour les corrigés des différentes épreuves assistés de membres du jury de leur choix. Ce rapport est public. Il ne peut pas faire l'objet d'une exploitation à des fins commerciales. Tout emprunt au texte doit être soigneusement identifié par des guillemets, et strictement référencé avec sa source initiale officielle. Ce rapport est également disponible en ligne sur le site du *Portail National Histoire-Géographie* qui constitue une source précieuse de renseignements pour les professeurs et futurs professeurs d'histoire-géographie<sup>4</sup>. **Nous invitons les candidats à étudier méthodiquement ce rapport qui est aussi bien un bilan de la session 2020, qu'une aide précieuse à la préparation du concours pour la session à venir. Les candidats trouveront tous les sujets de l'épreuve orale d'ASP de la session 2019 sur le site du lycée Etienne Oehmichen (<https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=364>).**

## RAPPEL DES PRINCIPES GENERAUX ET DES MODALITES DU CONCOURS

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

Le jury ne peut que se réjouir des conditions offertes par l'équipe de direction du lycée Oehmichen, tout particulièrement **son proviseur et par les équipes de l'établissement**. Le travail en commun unissant la **sous-direction des concours à la DGRH, le rectorat de l'académie de Reims, en la personne de son Secrétaire Général et du Secrétaire Général adjoint, l'établissement Oehmichen et le directoire du CAPES-CAFEP** est toujours d'une très grande qualité, marquée par la confiance mutuelle et la volonté de réussir le défi chaque fois renouvelé et chaque fois réussi du recrutement national des professeurs, démontrant la pertinence d'un tel système défini par sa rigueur, son professionnalisme et sa capacité d'adaptation.

Toutes les épreuves d'admission se déroulent au lycée Etienne Oehmichen : cette unité de lieu facilite l'accueil des candidats autant que les travaux du jury. La mise à disposition et l'équipement sur deux bâtiments, l'accueil chaque jour des membres du jury (répartis en commissions plus un pôle de

---

<sup>2</sup> Arrêté du 19 avril 2013

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

<sup>3</sup> Les épreuves se rapportent à des questions de programme définies annuellement. Voir :

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

<sup>4</sup> Candidats et préparateurs peuvent y trouver tout au long de l'année un ensemble de ressources (dont les rapports, les programmes, etc.) et de liens très utiles pour préparer et passer les concours, en particulier le CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie. Le *Portail National Histoire-Géographie* est consultable à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

remplaçants éventuels), des apparitrices et appariteurs en charge de l'accueil des candidats et visiteurs doivent être mis à l'actif de l'établissement et de sa remarquable politique d'accueil et de coopération.

**La session 2021 du CAPES poursuivra et consolidera les évolutions engagées**, notamment en matière de numérique : dématérialisation totale des copies d'écrit, et **pour les oraux, consolidation du numérique dans l'épreuve 2 « Analyse de situation professionnelle » et introduction de ressources numériques dans l'épreuve 1 « Mise en situation professionnelle »**.

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

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

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

Il convient de transmettre la demande à l'adresse mail [capex.histoiregeographie@education.gouv.fr](mailto:capex.histoiregeographie@education.gouv.fr) et d'indiquer dans tous les cas le numéro du candidat, les nom et prénoms, et la date du tirage matière (premier jour des épreuves). Cette communication est réalisée à des fins d'information des candidats ayant échoué aux épreuves d'admission.

Le travail sur la bienveillance, engagé dès 2014, a été maintenu par la présidente et l'ensemble du jury, à travers la correction des écrits et sera bien évidemment poursuivi en 2021. Il s'agit de permettre aux candidats de donner le meilleur d'eux-mêmes en bénéficiant d'un environnement de confiance et de respect. La bienveillance avec laquelle les candidats sont reçus et interrogés durant leurs épreuves orales n'équivaut cependant pas à de la complaisance ou de la facilité. **Le jury estime que les candidats, mis en confiance**, sont susceptibles d'être interrogés avec un rythme de questions soutenu. Ainsi les candidats ne doivent-ils pas s'étonner que la commission puisse les interrompre dans une réponse lorsqu'elle est pertinente, afin de passer plus rapidement à une autre question. Naturellement cette bonne réponse sera portée au crédit du candidat même s'il n'a pas été invité à la développer : il (ou elle) a compris, c'est l'essentiel. L'objectif premier de la commission est de faire raisonner le candidat, de vérifier ses capacités analytiques sur la base des questions de programme (« mise en situation professionnelle ») ou d'un dossier (« analyse de situation professionnelle »).

**Le jury est très attaché à la qualité du rapport annuel et de sa diffusion publique** : il s'adresse à tous les candidats potentiels en permettant à celles et ceux qui, par exemple, suivent un parcours de reconversion, et qui estiment parfois qu'ils ne bénéficient pas toujours des mêmes chances que d'autres candidats, de disposer d'une information complète sur le concours.

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

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

- - pour l'épreuve de géographie : Frédérique Célérier et Eric Bordessoule
- pour l'épreuve d'histoire ; Boris Lesueur et Clarisse Coulomb

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

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

### Vers la session 2021

Le programme du concours pour la session 2021, soit les six questions d'histoire et de géographie et leur lettre d'accompagnement respective est disponible dans l'annexe 3 ou en se connectant sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante : [http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes\\_externe/39/2/p2019\\_capes\\_ext\\_histoire\\_geo\\_934392.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/39/2/p2019_capes_ext_histoire_geo_934392.pdf)

# Première partie

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

### Présentation et résultats de la session 2020

---

#### I. PRESENTATION

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

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

##### 2. Un lien stabilisé avec les agrégations

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

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

##### 3. Un concours, quatre épreuves

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

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

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

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

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

**Epreuves écrites :**

Pour la session 2020, les programmes en vigueur pour les épreuves écrites sont donc les **programmes de pour le collège de 2016 modifiés en 2020<sup>5</sup>, les programmes 2019<sup>6</sup> du tronc commun de Seconde, de Première et de terminale (voies générale et technologique). Les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de Première et Terminale** doivent également être connus des candidats.

**Epreuves orales :**

**Epreuve de Mise en Situation Professionnelle** : Les candidats seront interrogés sur les programmes en vigueur : **programmes de 2016 modifiés en 2020 pour le collège, les programmes 2019 du tronc commun de Seconde Première et Terminale du lycée (voies générale et technologique), les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de Première (voie générale) et terminale.**

**Epreuve d'Analyse d'une Situation professionnelle** : Les candidats seront interrogés sur les programmes en vigueur : **programmes de 2016 modifiés en 2020 pour le collège, les programmes 2019 du tronc commun du lycée (voies générale et technologique). Les sujets ne porteront pas, pour la session 2021, sur le programme de l'enseignement de spécialité.**

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

Ces épreuves portent sur les six questions de programme dont les intitulés et les lettres d'accompagnement figurent sur le site « Devenir enseignant » et en annexe 3.

<sup>5</sup> Publiés au BO n°31 du 30 juillet 2020

<sup>6</sup> Publiés au BO spécial du 22 janvier 2019 (classes de première et de seconde) et au B.O. spécial n°8 du 25 juillet 2019 (classes de terminale) : programmes d'enseignement du lycée général et technologique

« **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 professionnelle. Elle comprend en conséquence deux parties notées à part égale.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Passer les écrits**

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

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

### **Passer les oraux**

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

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

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

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

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

L'obtention du CAPES externe d'histoire-géographie ouvre la voie aux carrières de l'enseignement mais aussi à terme à beaucoup d'entre celles du monde éducatif. Cette ouverture est favorisée par la nouvelle approche du métier de professeur qui permet d'envisager une mobilité accrue et de meilleures prises de responsabilités au sein du système scolaire secondaire et supérieur (avec les classes préparatoires), 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.

## **II. REGARDS SUR LA SESSION 2020**

### **1. Les résultats**

La session 2020 du CAPES-CAFEP externe s'est achevée le 24 juillet 2020 avec la délibération du jury du concours concluant l'admission sur la base des écrits. La présidente a proclamé les résultats qui ont été publiés aussitôt sur le site Publinet par les soins de la DGRH.

4523 candidats étaient inscrits au CAPES externe d'histoire-géographie pour la session 2020, et 926 candidats pour le CAFEP. Ainsi se démontre l'existence d'un réel vivier en histoire-géographie et l'attrait jamais démenti vers les carrières de professeur d'histoire et de géographie.

**A l'issue des épreuves d'écrit**, le jury a proclamé **l'admission de 566 candidats (CAPES) et de 101 candidats (CAFEP). Les 566 postes ouverts au CAPES ont été pourvus. Le dernier reçu au CAPES admis sur la liste principale obtient une moyenne de 11.25/20.** La même moyenne de

11.25 a été appliquée pour le **CAFEP**, ouvrant en conséquence le recrutement de **101 admis (pour 104 postes)**.

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

La session 2020 du CAPES-CAFEP, même amputée des oraux a ainsi mis en lumière le nombre important de futurs professeurs d'histoire et de géographie prêts à s'investir dans un métier exigeant, à s'insérer dans les nouveaux dispositifs de formation des enseignants et à rejoindre les métiers de l'éducation. **Se confirme ainsi l'existence d'un vivier de bons et de très bons étudiants.** Quant aux candidats moyens, beaucoup ont montré de réelles (mais encore inabouties) dispositions et le jury ne peut que les encourager à persévérer.

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

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

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

Sous la responsabilité de la présidente et du directoire du concours, les épreuves d'admission (épreuves écrites en 2020) ont mobilisé **un jury composé de 190 examinatrices et examinateurs**. Le **directoire** compte la présidente, trois vice-présidents et vice-présidentes et les trois secrétaires généraux.

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

**Dans le contexte à la fois instable de l'année 2020 en raison de la crise sanitaire et des incertitudes et exigeant du concours, le jury a su faire preuve d'un bel esprit de responsabilité et d'engagement. Nous tenons publiquement à lui rendre hommage et à lui exprimer toute notre reconnaissance pour la qualité et l'ampleur du travail accompli, dans ce contexte si singulier et l'élargissement du calendrier de travail jusqu'au 24 juillet.**

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

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

L'achèvement de cette session du CAPES-CAFEP externe rénové d'histoire-géographie démontre aussi bien **l'importance des concours nationaux de recrutement des professeurs que leur faisabilité pratique dès lors qu'une organisation éprouvée est mise à leur service.** La robustesse de cette organisation a été vérifiée, dans le contexte si particulier du printemps 2020 et de la phase d'admission sur la base des deux écrits. Les épreuves d'admission sont rendues possibles dans leur configuration la plus opérationnelle par **la contribution décisive du lycée Etienne Oehmichen.** Cet établissement est situé en proche périphérie du centre-ville. **Le proviseur et son équipe garantissent au concours d'excellentes conditions de fonctionnement** alors même que celui-ci alourdit le quotidien de l'établissement, particulièrement en période d'examens du second degré. Les agents du lycée contribuent aussi à la bonne marche de cette phase capitale du CAPES. De la même manière, **le lycée Jean Talon et le lycée privé sous contrat Frédéric Ozanam ont mis à disposition du concours leurs capacités d'hébergement en internat,** ce qui a grandement aidé de nombreux membres du jury, appariteurs et également candidats. **Le jury tient à remercier leurs équipes de direction pour leurs efforts constants à répondre aux demandes.**

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

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

A la base de cette organisation des épreuves d'admission se situe, **au sein du directoire du concours, le secrétariat général formé des secrétaires généraux.** Le secrétariat général détermine la bonne marche des épreuves sous l'autorité de la présidente. Les tâches et les responsabilités sont très nombreuses : celles-ci mobilisent le secrétariat général durant toute l'année. La préparation des phases d'admissibilité et d'admission requiert beaucoup d'investissement tandis que la campagne des oraux implique une disponibilité permanente durant quatre semaines à Châlons-en-Champagne et un travail constant d'organisation (incluant

le temps des épreuves, mais aussi celui de la préparation de la configuration des lieux d'examen et celui de la remise à l'état initial et de l'archivage des moyens du concours).

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

# DEUXIEME PARTIE

## Les épreuves d'admission de la session 2020 du CAPES et CAFEP-CAPES.

Cette deuxième partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés des épreuves écrites pour la session 2020 qui, à titre exceptionnel ont été des épreuves d'admission. Comme lors des rapports précédents, le jury forme le vœu que cet effort d'explicitation fournisse une aide substantielle aux candidats dans leur tâche de préparation.

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

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

### I. Epreuve 1 : Composition<sup>7</sup>

#### 1. Remarques générales sur les copies

Le jury de géographie a évalué et classé 3163 compositions (hors copies blanches) pour la session 2019-2020. Les copies ont été notées de 0 à 20 et ventilées autour d'une moyenne établie à 07,74/20.

Portant sur des thématiques centrales de la question au programme, le sujet n'en était pas moins discriminant, encourageant une véritable réflexion sur les liens entre les relations villes-campagnes et les recompositions des espaces ruraux en France et permettant d'évaluer la solidité des connaissances et les capacités de synthèse des candidat(e)s. À ce titre, bien peu de copies maîtrisent l'ensemble des attendus de la composition de géographie, tant sur la forme que sur le fond. Un nombre important de travaux s'avère médiocre, consistant en une succession d'éléments juxtaposés non reliés à la démonstration, ou de généralités non étayées de faits scientifiquement valides et d'exemples précis, témoignant de connaissances sur la France lacunaires, d'un niveau insuffisant de culture générale géographique et d'un manque de distance critique. Le jury s'est particulièrement inquiété du nombre croissant de copies se contentant d'un propos sociologique maquillé sous un vernis géographique, dont les socles du raisonnement ne sont pas maîtrisés, voire ignorés. Le jury tient à rappeler aux futur(e)s candidat(e)s que si des références à d'autres sciences sociales peuvent être mobilisées avec intérêt dans un devoir de géographie, l'approche spatiale n'en demeure pas moins constitutive de la discipline. La spatialisation du propos est un élément central, une spécificité de la géographie que les futur(e)s collègues auront à mettre en avant tout au long de leur carrière.

C'est ainsi surtout la capacité des candidat(e)s à mobiliser une **démarche géographique** et à fournir un effort de problématisation et d'argumentation qui a fait la différence. Le jury a ainsi eu plaisir à lire de bonnes, voire d'excellentes copies – de fait fortement valorisées – dans lesquelles les candidat(e)s ont su allier une rigueur méthodologique dans l'analyse du sujet et la construction du devoir, des questionnements épistémologiques denses et actuels, des connaissances fines, solides et spatialisées, des exemples pertinents, variés et contextualisés, un vocabulaire géographique précis, des changements d'échelles bienvenus, des productions graphiques appropriées et soignées. Ces remarques liminaires ne visent ainsi pas tant à décourager les futur(e)s candidat(e)s en insistant sur les faiblesses, qu'à les aider et les inviter à suivre une solide préparation bi-disciplinaire, en amont de l'année de Master.

#### ***Une forme à améliorer***

---

<sup>7</sup>Au nom du jury : Frédérique Célièrier et Eric Bordessoule, sous l'autorité de Catherine Biaggi.

D'une manière générale, l'exercice de la composition est connu des candidat(e)s qui en suivent les règles formelles de base. Les trois temps du devoir (introduction, développement organisé, conclusion) sont le plus souvent respectés, bien que cette structuration n'apparaisse pas toujours clairement dans l'**organisation de la copie**. Certaines copies accumulent les blocs de texte sans sauts de ligne ni alinéas, d'autres multiplient les retours à la ligne. Dans un cas comme dans l'autre, ce manque de structure interne claire induit des difficultés de compréhension de la logique démonstrative du devoir. Le jury rappelle l'importance de la mise en forme visuelle des grands moments de la composition ainsi que des articulations qui lui donnent sa cohérence, les transitions étant autant de jalons du cheminement intellectuel suivi. Une quantité notable de copies présente des défauts de présentation (ratures, graphie difficile à déchiffrer) pénalisant le candidat en nuisant à la lecture. Les futur(e)s candidat(e)s doivent donc poursuivre leurs efforts de présentation pour rendre un travail soigné et conforme aux exigences de l'exercice (détaillées plus bas).

La qualité rédactionnelle des copies, en termes de respect des **règles élémentaires de syntaxe, de grammaire et d'orthographe**, demeure encore très inégale. Bien des copies comportent un nombre trop important de fautes (plus de 100) d'accords (parfois impardonnables, comme « les chants de céréaux » ou « les espaces rurales »), de conjugaison, des défauts d'accentuation, des acronymes non explicités ou encore des noms propres, de géographes ou de lieux, mal orthographiés. Une fois de plus, le jury a déploré et sanctionné une mauvaise maîtrise de la langue française, non conformes aux exigences d'un concours national et à la rigueur attendue de la part d'un futur enseignant. À l'inverse, les copies faisant preuve d'une expression de qualité et de la capacité à transmettre clairement des idées, permettant de se projeter au-delà d'un écrit d'admission, ont été valorisées.

Enfin, si peu de travaux sont restés inachevés ou se résumant à des introductions ou des plans détaillés, beaucoup de copies demeurent trop courtes pour une épreuve en 5h (5 à 6 pages, productions graphiques comprises). Un contenu limité en quantité est souvent le reflet d'un manque d'approfondissement, même si aucun standard précis n'est attendu en termes de longueur. Le jury a ainsi pu apprécier des copies denses, cherchant à répondre au sujet de manière efficace, quand bien même cette réponse n'était pas exhaustive.

### ***Une réflexion géographique à consolider***

Si les copies témoignent d'un effort visible de lecture et d'acquisition de connaissances, elles sont globalement marquées par une spatialisation insuffisante et une difficulté à produire un véritable **raisonnement géographique**. À l'exception de quelques analyses judicieuses sur l'évolution des paysages agraires, du bâti, de l'architecture, la dimension paysagère est restée quasiment absente, de même que la réflexion multiscale. Nombre de copies se sont contentées de décrire et d'expliquer les recompositions des espaces ruraux à l'échelle nationale, négligeant notamment l'échelle régionale qui s'avérait pourtant très pertinente pour mettre en avant la diversité des espaces ruraux résultant des grandes dynamiques actuelles dans la formation de nouvelles campagnes. Bien souvent, le rural a été considéré comme uniforme (les relations villes-campagnes réduites par exemple à un front d'étalement urbain assignant les villages alentours à une fonction uniquement résidentielle) ou envisagé selon une approche très schématique et simplificatrice des espaces ruraux partagés entre l'appartenance au périurbain (espace lui-même présenté de manière souvent univoque, sans diversité interne) et la déprise la plus profonde. *A contrario*, l'idée d'un exode urbain massif et de villes ayant perdu toute attractivité est revenue à maintes reprises, révélant une vision restrictive des dynamiques actuelles. Les différentes catégories de campagnes (hyper-rural, « nouvelles campagnes », etc.) étaient souvent évacuées ou parcellaires, les typologies reprises telles quelles des travaux de Pierre Pistre ou Laurent Rieutort (lectures par ailleurs tout à fait adéquates), sans être adaptées au sujet. L'oubli de la Corse et des territoires d'Outre-Mer a également été dommageable : il convenait de les inclure dans le propos, sans les survaloriser, mais aussi sans en oublier les spécificités. Ainsi, parler de déprise rurale en Guyane et insister sur les faibles densités sans évoquer la forêt tropicale ne convainc pas. Bien que très inégalement abouti, l'exercice de différenciation spatiale a néanmoins été tenté par un certain

nombre de copies et l'identification de contrastes au sein des espaces ruraux, à différentes échelles, nettement valorisée. Le jury ne peut qu'encourager les candidat(e)s dans cette recherche de nuances spatiales éminemment géographique, en rappelant que la typologie n'est pas obligatoire, et qu'elle doit s'appuyer sur une explicitation des critères du classement par types cohérents.

Cette difficulté à spatialiser le propos a particulièrement transparu dans la **mobilisation d'exemples précis**. Le jury a pu noter un effort manifeste dans l'illustration, un nombre restreint de copies s'en tenant à des considérations générales sans aucun lieu ni élément concret. La valeur démonstrative des exemples s'est avérée néanmoins très inégale. Ces derniers relevaient bien souvent de l'échelle grande à très grande, dans une pérégrination de cas en cas sans mise en perspective spatiale englobante. La différence entre un exemple détaillé, spatialisé et exploité selon une démarche géographique, et une anecdote, simplement citée pour illustrer un propos à plus ou moins bon escient, ne semble pas être bien cernée par beaucoup de candidat(e)s. L'argumentation est ainsi parfois fallacieuse : aller au Puy du Fou, dans une station de ski alpine ou au Futuroscope ne relève pas de facto du tourisme rural, sous le prétexte que ces lieux se trouvent sur le finage d'une commune rurale. Le jury rappelle que les exemples ne peuvent être simplement évoqués, mentionnés mais bien problématisés, reliés à l'argumentation afin d'éviter les généralisations abusives. Les exemples ne peuvent être de rapides allusions, jetées çà et là au gré de la fantaisie du candidat et qui aboutissent à des rapprochements discutables (dans un même paragraphe, le Périgord et la Guyane se trouvent ainsi maladroitement associés, donnant l'impression que les réalités rurales y connaissent les mêmes dynamiques). Rappelons que les exemples doivent être localisés avec précision (en indiquant au moins le département ou la région, « une commune de la côte atlantique » restant très vague) et exactitude (la Thiérache ne doit pas se retrouver dans les Vosges). Il convient enfin de varier les espaces, nombre de copies proposant des exemples pris dans une seule région, manifestement familière au candidat, ou empruntés à l'autre question au programme sur « les espaces du tourisme et des loisirs dans le monde ». Contextualisés et explicités, les exemples valorisent l'argumentation et permettent de rendre concrets et vivants les espaces étudiés, des qualités essentielles pour l'enseignement dans le secondaire auquel se destinent les candidat(e)s.

À ce manque d'approfondissement dans les exemples s'ajoute une utilisation souvent approximative des **notions** centrales de la question au programme, donnant lieu à des inventions (« mitation » pour mitage, « remodellement » pour recomposition, « terres de production » pour terres agricoles), ou à des confusions récurrentes, par exemple entre étalement urbain (se transformant souvent en « expansion » ou « extension urbaine »), périurbanisation et rurbanisation, entre néo-ruraux et périurbains, espace rural et campagnes, flux et mobilité etc. Un même flottement apparaissait dans la quantification des processus étudiés, les copies manquant de données chiffrées en ordres de grandeur (ne serait-ce que sur les effectifs comparés selon les comptabilités d'habitants ruraux). De manière plus inquiétante, bien des copies présentent des lacunes dans la maîtrise d'un vocabulaire géographique de base mis en œuvre dans les programmes de l'enseignement secondaire. Les villes et aires urbaines sont par exemple rarement définies correctement ou considérées comme des synonymes, à l'instar des unités urbaines, pôles urbains et autres centres-villes, quand il n'est pas question de « villes rurales ». Le jury attend des futur(e)s candidat(e)s la plus grande rigueur quant à la maîtrise de ces notions, afin de nommer et d'identifier correctement les processus spatiaux, et partant, de les enseigner sans erreur et avec clarté.

C'est le même discernement qui est attendu dans l'utilisation de **références scientifiques**, en l'état encore très contrastée. Si la majeure partie des copies s'appuie sur des auteurs pour enrichir l'argumentation, nombre de candidat(e)s cède à la tentation de l'inventaire, accumulant les noms (orthographiés avec plus ou moins de succès, tel Bernard Kayser souvent écrit « Kaiser » ou « Keiser ») sans donner leurs apports à la question ni contextualiser leurs travaux. Trop souvent, les copies se sont appuyées en effet sur une bibliographie datée, comme P. Vidal de la Blache et J.-F. Gravier, révélant une approche désuète du sujet, ou sur la confrontation non discutée de travaux pourtant rédigés à des époques différentes, à l'instar des thèses de Roger Béteille sur la crise rurale et de Jacques Lévy sur l'urbanisation généralisée.

Le jury rappelle que la mise en perspective épistémologique du sujet ne doit pas consister en une étape obligée récitée artificiellement en introduction, mais bien permettre d'en saisir les enjeux passés et actuels. Les grilles d'analyse faisant la part belle aux dynamiques récentes étaient ainsi privilégiées. Une copie a par exemple finement utilisé la controverse scientifique opposant C. Guilluy et É. Charmes. Un nombre non négligeable de copies a ainsi fait montre d'une bonne connaissance des débats théoriques sur les espaces ruraux et d'une réelle culture géographique, convoquant de manière pertinente les références scientifiques, voire littéraires et cinématographiques (mais sans les mettre sur le même plan). Le jury invite les futur(e)s candidat(e)s à poursuivre cet effort de lecture, fondamental dans la capacité à prendre une distance critique avec le sujet.

Les **clichés** sur les espaces ruraux français ont effectivement été trop nombreux, traduisant des jugements de valeur, explicites ou non, mais toujours dommageables. Sous couvert d'identifier les représentations idylliques des citadins sur les espaces ruraux, de nombreux candidats se sont laissés aller à des développements caricaturaux sur la campagne bucolique, les espaces ruraux présumés « purs », « non pollués » et « authentiques », à croire que les candidat(e)s n'ont jamais entendu parler des épandages de produits phytosanitaires, pourtant éminemment décriés. Les stéréotypes sur les habitants foisonnent, qu'il s'agisse des sociétés paysannes présentées comme immuablement conservatrices, ou des néo-ruraux comme des hippies ou des « bobos ». Les territoires ruraux ont aussi été trop fréquemment envisagés sous l'angle de leurs « handicaps » et les relations villes-campagnes en termes de domination, le propos trahissant parfois dans une posture dénonciatrice voire militante inappropriée. Le registre d'une copie de concours doit être celui d'une réflexion géographique critique, précisément capable de déconstruire les idées reçues, et non une succession d'avis personnels, de partis-pris ou de discours normatifs et prescriptifs sur ce que les ruraux « devraient faire » pour réduire leur dépendance aux villes.

### ***Un traitement du sujet souvent partiel***

Si les copies hors-sujet sont restées très rares, bon nombre d'entre elles n'ont traité le sujet que de manière incomplète, abordant souvent davantage les relations villes-campagnes que les recompositions des espaces ruraux liées à ces relations, faute d'une **analyse rigoureuse des termes du sujet**. Cette étape liminaire, essentielle à la réussite de la composition, apparaît comme trop souvent inaboutie, comme le suggèrent des introductions dans l'ensemble décevantes et lacunaires, alors qu'elles devraient être véritable moment de réflexion permettant au correcteur de s'assurer de la bonne compréhension du sujet et de saisir la démonstration menée. La très grande majorité des copies commençait par une accroche, faisant souvent référence à des points d'actualités (le coq Maurice de l'île d'Oléron témoin des conflits urbains/ruraux ; les départs des urbains, notamment des Parisiens, pour les espaces ruraux durant le confinement) ou des références culturelles (la chanson « Les Oubliés » de Gauvain Sers, la « chevauchée pour le climat » de Jacques *Arthuys*), sans toujours permettre, hélas, d'amorcer véritablement une réflexion sur le sujet. S'ensuivait alors, sans transition, une définition des termes du sujet généralement insatisfaisante, car expéditive, mécanique et ne cherchant pas à les articuler. Les candidat(e)s ont pour la plupart d'entre eux insisté sur la difficile définition des espaces ruraux en France aujourd'hui (en rappelant les liens avec l'urbain, dans la mesure où ils ont souvent été définis comme des espaces en creux de celui-ci), au point de se protéger derrière cette difficulté, se contentant bien souvent, lorsqu'elle était présente, de reprendre la définition de l'INSEE (et encore, de manière lacunaire, la plupart des candidat(e)s ne mentionnant que le seuil des 2000 habitants), confondant ainsi communes rurales et espaces ruraux, et menant à une lecture uniquement démographique de ces espaces. Quant aux villes, leur définition s'est majoritairement limitée à la simple question des fortes densités (de population, d'infrastructures et de services). Certains n'ont également considérés que les principales aires urbaines françaises, limitant ainsi fortement le sujet. Seules quelques copies ont réussi à envisager les différents échelons de la hiérarchie urbaine, des métropoles aux bourgs ruraux, en passant par les villes petites et moyennes. Dès lors, « les relations » (vues comme liens sans interroger le sens, les types de relations et leurs temporalités) ont été très peu définies et interrogées, de même que les termes « recomposition » (souvent confondues avec mutations ou dynamiques) et « facteur ». Les pluriels – relations, villes, campagnes,

espaces ruraux – n’ont quasiment pas été soulignés. Le cadre spatial n’est pas toujours présenté : très rares sont les copies contextualisant le sujet au regard des dynamiques plus globales du territoire français. Certaines copies ont exclu de leur réflexion les DROM-COM sans le justifier. Le jury tient à rappeler aux futur(e)s candidat(e)s la nécessité de définir et questionner tous les termes du sujet : ce sont les copies qui ont multiplié les approches (statistique, démographique, fonctionnelle, culturelle...), mis en résonance les termes du sujet et interrogés leurs limites qui ont proposé les meilleures problématiques. En revanche, une simple reformulation du sujet sous une forme interrogative ne saurait constituer une problématique convaincante, de même qu’une problématique inutilement alambiquée, ou se limitant à un aspect du sujet, la périurbanisation par exemple.

Une analyse du sujet rigoureuse s’avère donc incontournable pour proposer une **réponse structurée et problématisée**. Généralement les développements sont formellement organisés, mais le principe d’une progression argumentative est majoritairement absent : les plans tournent souvent aux catalogues, où les transitions et les liens entre les idées pèchent faute d’un fil directeur clair. Cela pouvait aussi donner l’occasion à certain(e)s candidat(e)s de détourner le sujet pour le ramener vers des champs de connaissances mieux maîtrisés (tourisme et loisirs en particulier) mais plaqués sans servir la démonstration, devenant alors très fragmentaire. Il convenait par ailleurs de ne pas séparer maladroitement les termes du sujet dans des parties distinctes, comme l’ont fait nombre de copies se résumant souvent à une première partie sur les relations villes-campagnes, une deuxième sur les recompositions des espaces ruraux et une dernière sur des « enjeux » aux contours souvent bien flous. Quelques copies ont proposé des plans historiques ou des approches diachroniques inappropriées, en consacrant de trop longs développements à l’évolution des relations villes-campagnes depuis l’Antiquité ou à l’exode rural au XIXe siècle. Le jury tient à attirer l’attention des futur(e)s candidat(e)s sur ce travers méthodologique, maints fois rappelé dans les précédents rapports. Une démonstration géographique ne peut commencer par le passé, pas plus qu’elle ne doit peser le pour et le contre, les plans dialectiques confrontant aspects positifs et négatifs des villes sur les espaces ruraux ayant été également sanctionnés. Quelques candidat(e)s ont tenté de proposer un plan multiscalair mais sans en justifier le choix. Les approches thématiques trop statiques, distinguant par exemple les aspects démographiques, économiques et environnementaux du sujet, ne répondent pas non plus aux attentes de l’exercice.

Les copies ont en effet pâti d’un propos souvent demeuré très descriptif, les candidat(e)s listant les recompositions à l’œuvre sans chercher à les expliquer. Le rôle des **acteurs** en particulier a été insuffisamment mis en avant, conduisant à une personnification de l’espace. Les groupes sociaux, en particulier les nouveaux habitants des campagnes, ont été envisagés de manière monolithique et sans nuances, valorisant les retraités et oubliant les plus jeunes et leurs contraintes, notamment mobilitaires. L’aménagement des territoires ruraux a été traité de manière désincarnée, en négligeant le rôle des aménageurs et des collectivités, par exemple celui des intercommunalités comme éléments d’interaction accrue entre mondes rural et urbain. De même, les conflits récents autour de grands projets d’aménagement comme Notre-Dame-des-Landes ou le barrage de Sivens et l’émergence de Zones À Défendre pouvaient être évoqués, à condition d’en expliquer le contexte, les jeux d’acteurs et leur lien avec l’évolution des pratiques spatiales. Les meilleures copies étaient en effet celles qui savaient montrer les liens entre nouveaux modes d’habiter et multifonctionnalité des espaces ruraux, en y intégrant les fonctions industrielles et résidentielles. *A contrario*, trop de copies se sont focalisées sur les dimensions agricoles et touristiques des espaces ruraux, érigés en monofonctions. Quant aux espaces périurbains, ils ont également fait l’objet de nombreux poncifs, les copies survalorisant les représentations et minimisant les stratégies foncières de l’État, des communes, des promoteurs immobiliers, des agriculteurs et la place déterminante des transports, soulevant aujourd’hui la question de la dépendance automobile des périurbains.

La **conclusion** pouvait ainsi permettre de mettre en exergue les limites de ces nouvelles dynamiques villes-campagnes, parfois escamotées par les candidat(e)s. Beaucoup de conclusions se sont ainsi avérées peu pertinentes, soit trop longues, répétant les grandes idées présentes dans le développement, soit trop courtes, générales et lapidaires, sans apporter de réponse réelle à la problématique posée, aboutissant à des ouvertures peu convaincantes et

hasardeuses sur le devenir des espaces ruraux, voire proposant des éléments qui faisaient partie intégrante du sujet.

### ***Des productions graphiques très inégales***

Une très grande majorité des copies a comporté une ou des productions graphiques, de diverses natures (croquis à différentes échelles, schémas, tableaux, etc.) : les candidat(e)s ont manifestement pris la mesure de cette attente, ce qui semble positif. La qualité formelle de ces productions graphiques laisse toutefois bien trop souvent à désirer. Bien des croquis ont révélé une maîtrise très flottante des règles de base de la sémiologie graphique (absence de titre, d'échelle, d'orientation ou de légende, croquis muets, figurés ou couleurs inappropriés – espaces de montagne en bleu -, beaucoup de « blanc », correspondant souvent à un espace rural absent de la légende). Faute d'un matériel de dessin convenable (règle trace-formes, quelques feutres fins et crayons de couleur.), les productions graphiques sont souvent d'un soin douteux, réalisées dans un coin de page, au crayon à papier ou au stylo bille, utilisant le fluo, des feutres épais, mal coloriés, etc.

Si l'utilisation du fond de carte n'a rien d'une obligation (de même que la réalisation d'un croquis de synthèse), de nombreuses copies ont proposé des croquis à échelle nationale, souvent décevants car inaboutis (coloriage ou légende incomplets). Ils se sont bien souvent résumés à une spatialisation des principales métropoles françaises en oubliant les villes petites et moyennes, des « types » d'espaces agricoles ou d'autres typologies peu efficaces ne reposant pas sur des critères clairs et ignorant les relations villes-campagnes, ou bien ont repris les principaux exemples vus dans le développement qui étaient alors uniquement localisés, le tout entachés d'erreurs d'orthographe et de localisation grossières voire inacceptables (Toulouse à la place de Nice, Caen ou Rennes à la place de Rouen, la plaine d'Alsace dans la Meuse, le Jura dans les Pyrénées, Guadeloupe et Martinique inversées, quand l'Outre-Mer n'était pas complètement ignoré). Les modèles présentés sont trop souvent rudimentaires (schéma de l'aire urbaine ou de la périurbanisation grossiers), en-deçà du niveau de réalisation universitaire attendu. Le jury déplore de même trop de propositions lacunaires (limitées à 5 ou 6 figurés) et non référencées (sources utilisées non mentionnées). Enfin, un nombre notable de productions graphiques par ailleurs de bonne facture s'est avéré non démonstratif, peu réflexif, insuffisamment relié au sujet (voire hors-sujet), apparaissant souvent comme « plaquées » (notamment celles portant sur le tourisme et les loisirs dans les espaces ruraux), et simplement illustratifs. Le jury rappelle que ces productions n'ont rien d'accessoire. Intégrées et commentées au fil de la copie, problématisées, elles doivent contribuer à l'argumentation générale. Il revient aux candidat(e)s de montrer qu'ils savent s'appuyer sur une information graphique pour appuyer leur propos. Ils doivent pour cela fournir l'effort d'adapter au sujet les productions graphiques travaillées et apprises durant leur année de préparation, et non les replacer telles quelles.

Peu nombreuses, les copies introduisant avec sens des croquis de qualité, à différentes échelles, maîtrisant le langage graphique, dynamiques et bien articulées au sujet se sont franchement distinguées. Les meilleures copies étaient celles qui avaient fait le choix d'une production graphique à l'échelle régionale ou locale, mettant en évidence les interactions villes-campagnes et la diversité des espaces ruraux en fonction de l'influence urbaine (avec par exemple la structuration des couronnes périurbaines plus ou moins lointaines et les réseaux permettant les mobilités pendulaires, les flux résidentiels et touristiques, etc.). Par exemple, une copie a produit un croquis de la Réunion particulièrement réussi montrant l'exemple des activités sucrières et du tourisme sur l'île en le reliant au sujet et en l'articulant avec son argumentation ; une autre a réussi à présenter l'espace productif agro-alimentaire breton et ses recompositions.

## **2. Rappel méthodologique sur la composition de géographie au CAPES**

Réaliser une composition de géographie au CAPES suppose, tout d'abord, de maîtriser la forme de l'exercice. Le propos doit ainsi être organisé selon une **structure** ternaire clairement identifiable, comportant une introduction, un développement et une conclusion. Ce propos ne saurait se limiter à une récitation de cours, à une accumulation de jugements de valeur, de

clichés et de stéréotypes ou bien encore à une simple description. Il demande au contraire à **être argumenté**, ce qui nécessite de sélectionner et de hiérarchiser l'information, puis de l'organiser en paragraphes structurés autour d'une idée explicitement exprimée qui s'appuie sur un exemple précis, spatialisé et analysé en détail.

Ces **paragraphes** doivent être eux-mêmes regroupés en parties dont l'organisation traduit une progression intellectuelle. Les **transitions** entre les paragraphes et les parties visent, à cet égard, à baliser le cheminement intellectuel des candidat(e)s et à guider la lecture des correcteurs. Chaque changement de paragraphe entraîne un retour à la ligne avec alinéa mais sans nécessairement de saut de ligne ; chaque changement de partie se marque par un retour à la ligne avec alinéa et saut de ligne. Les paragraphes argumentés sont organisés de la manière suivante : l'énonciation d'une idée, qui s'appuie sur un exemple analysé précisément et conclu.

Le jury est enfin attentif au soin apporté à la rédaction. Les **règles élémentaires d'orthographe, de grammaire et de syntaxe** doivent être respectées, les noms propres mentionnés sans faute. La graphie se doit d'être aisément déchiffrable et aussi peu raturée que possible.

Sur le fond, les candidat(e)s doivent être capables de produire un **raisonnement géographique**. Cela implique :

- d'élaborer une **problématique** proprement géographique, fondée sur une analyse rigoureuse du sujet ;
- de construire un **plan** clair, démonstratif et progressif ;
- de maîtriser les **notions** et le **vocabulaire géographiques** et de les mobiliser à bon escient ;
  - de s'appuyer sur quelques **auteurs** ;
  - d'articuler les **échelles** ;
  - de raisonner sur des **espaces et des lieux** qu'il faut savoir rendre visibles, concrets et tangibles pour donner de la matérialité et de la réalité aux espaces que le sujet invite à étudier ;
  - d'appuyer le raisonnement sur des **exemples** précis, contextualisés, analysés et reliés à la problématique générale ;
  - de proposer des **productions graphiques** soignées, cohérentes, problématisées, comprenant un titre, une orientation, une légende organisée et une échelle (TOLE). Ces dernières doivent en outre respecter les règles de sémiologie graphique de base, qu'il s'agisse des formes des figurés (flèches pour les flux, lignes pour les limites, etc.) ou des couleurs choisies (bleu = eau, vert = espaces de « nature », etc.). Elles doivent enfin être systématiquement mises au service de l'argumentation, en y faisant référence de manière explicite dans le développement.

### **3.Éléments de réflexion et structure attendue de la composition « Les relations villes-campagnes, un facteur de recomposition des espaces ruraux en France »**

En préambule, il est important de préciser que ce sujet aborde une thématique centrale du programme qui ne pouvait pas surprendre des candidat(e)s ayant sérieusement préparé la question. Ce sujet allie tout à la fois l'analyse des représentations des espaces ruraux par une société urbaine de plus en plus mobile à celle des dynamiques démographiques, fonctionnelles et spatiales qui en résultent à différentes échelles.

#### **Dégager les principales thématiques**

Dans le contexte d'une société devenue majoritairement urbaine et d'un puissant mouvement de métropolisation, ce sujet interroge le rôle des villes dans les recompositions actuelles des espaces ruraux. Cette situation est d'abord le fruit d'un contexte qui voit l'attractivité des espaces ruraux renouvelée, notamment du fait du regard valorisant porté sur ces espaces par une société urbaine qui en reconnaît les aménités. Ce « désir de campagne » incarne un

nouveau temps des rapports villes-campagnes et conduit à une mobilité croissante des populations, qu'il s'agisse des mobilités pendulaires affectant les espaces périurbains, des mobilités récréatives et touristiques ou des mobilités liées aux phénomènes de multi-résidence villes-campagnes. Ce nouveau regard porté sur les espaces ruraux repose également sur une certaine uniformisation des modes de vie qui traduit l'abolition de la dichotomie villes-campagnes. Les limites entre les espaces urbains et ruraux tendent donc à s'effacer du fait de l'étalement urbain et de la périurbanisation, ce qui induit la production d'espaces de l'entre-deux, de « tiers espaces » selon l'expression de Martin Vanier.

Au-delà du constat de l'importance prise par les espaces périurbains, il était essentiel de bien montrer que ces rapports villes-campagnes se redéfinissent aujourd'hui de manière inédite. Comme le souligne Martin Vanier, les relations villes-campagnes doivent désormais être pensées dans un rapport de transaction indissociable des nouvelles mobilités et des nouveaux modes d'habiter. L'attrait récent pour les espaces ruraux constitue le puissant moteur de dynamiques consacrant leur multifonctionnalité. L'essor de ces nouvelles fonctions résidentielles, récréatives, touristiques, nécessitait de mobiliser les notions d'économie résidentielle, présente, résultant du lien désormais établi avec l'urbain. Il faut également évoquer ici les processus de revalorisation des espaces ruraux à travers le succès de modèles agricoles alternatifs plus respectueux de l'environnement, orientés vers des produits de qualité et nouant en particulier avec la mise en place des AMAP (Association Pour le Maintien de l'Agriculture Paysanne) des relations de proximité entre les consommateurs urbains et les espaces ruraux.

Ces dynamiques devaient conduire à interroger la typologie des espaces ruraux dont les contrastes sont désormais étroitement réglés à toutes les échelles par le degré d'influence urbaine. Sans négliger la présentation des caractéristiques des espaces ruraux périurbains dans l'étroite mouvance des dynamiques urbaines, il était indispensable de souligner la nouvelle diversité des espaces ruraux. La vigueur des impulsions urbaines conduit à identifier avec l'arrivée de nouveaux habitants et l'essor de fonctions diversifiées, des espaces ruraux multifonctionnels, emblématiques de la renaissance rurale. *A contrario*, à l'écart des nouvelles mobilités d'autres espaces ruraux demeurent voués à la déprise démographique, à la prépondérance de la fonction agricole, et peuvent ainsi apparaître pour l'heure en attente.

L'ampleur des recompositions implique également une dimension politique avec l'émergence de nouvelles formes de maillage territorial associant villes et campagnes. Ces réformes concernent le territoire des métropoles avec la recherche de nouvelles logiques d'organisation spatiale, à l'image de la ville en archipel destinée à contenir l'étalement urbain et préserver les espaces ruraux. Elles intéressent plus encore les échelons inférieurs de la hiérarchie urbaine, bourgs centres et villes petites et moyennes, qui structurent les espaces ruraux en bassins de vie ou en territoires de projets les intégrant étroitement à leur arrière-pays rural.

Il s'agissait enfin de considérer les limites de cette redéfinition des relations villes-campagnes. Les évolutions récentes conduisent en effet à une artificialisation croissante des espaces ruraux, en particulier périurbains. Leur attractivité renouvelée compromet leur devenir et implique l'établissement de divers dispositifs (ZAP, PAEN, PLU, ScoT, etc.) qui permettent de protéger les espaces agricoles, forestiers ou naturels. Il faut également souligner que, conséquence de la crise économique de 2008, la période récente est marquée par un infléchissement des mouvements migratoires entre villes et campagnes.

Surtout, il importe de ne pas négliger les conflits que suscitent les nouveaux liens que tissent les villes et les campagnes. Ces conflits accompagnent le changement sociologique qui affecte aujourd'hui les espaces ruraux (intégration inégalement réussie des nouveaux habitants, *greentrification*), la difficulté à concilier les différents usages de l'espace (fonctions productives, résidentielles, récréatives et touristiques) ou encore, des conceptions divergentes de la place de la nature au sein des espaces ruraux.

### **Organiser le devoir**

Il est nécessaire tout d'abord de rappeler l'impérative nécessité de construire avec méthode l'introduction. Celle-ci ne saurait se réduire à un verbiage mal structuré mais a pour objet de

définir avec précision les termes du sujet, d'énoncer la problématique et d'annoncer le plan adopté pour le développement.

Il convient tout d'abord de souligner l'intérêt et la compréhension du sujet par une amorce pertinente qui peut être de nature variée : citation, fait d'actualité, référence culturelle, qu'elle soit littéraire ou cinématographique, etc. Le sujet proposé offrait la possibilité d'invoquer de nombreux auteurs, qui, comme Bernard Kayser, Martin Vanier, Jacques Lévy, Françoise Choay ou encore plus récemment, Éric Charmes, se sont penchés sur les changements socio-spatiaux qui résultent des nouvelles relations établies entre les villes et les campagnes. Nombreuses étaient également les productions cinématographiques susceptibles de constituer une accroche pour ce sujet, nous nous bornerons à évoquer le documentaire d'Agnès Varda sorti en 2017 et intitulé *Visages, villages* qui interroge ruraux et néo-ruraux sur les rapports établis avec les espaces urbains et qui dresse le constat d'une certaine homogénéisation des modes de vie entre les deux espaces. Plus simplement, l'évocation de la catégorie « campagnes des villes » figurant dans la typologie des campagnes françaises dressée par la DATAR en 2014, suffisait à démontrer le poids de l'influence urbaine sur les espaces ruraux et faisait écho à l'oxymore des « campagnes urbaines » employé par Pierre Donadieu, ou encore François Bonnet.

Un traitement pertinent du sujet impliquait d'en définir avec précision les termes. Au-delà d'une simple juxtaposition de définitions, l'analyse des termes du sujet constituait un élément essentiel de l'introduction. Il s'agit ici de dépasser la seule dimension statistique des villes et des campagnes pour aller vers une définition, reposant certes sur le constat des contrastes de densité, d'artificialisation des paysages et de polarisation des activités mais également sur les représentations associées aux notions d'urbanité et de ruralité. Il fallait par ailleurs bien évidemment définir ces deux catégories spatiales en les envisageant, non pas isolément, mais en mettant en évidence le renouvellement des liens qui les unissent à travers l'évolution des représentations, l'essor de nouvelles formes de mobilités et de nouveaux usages, ceci tant dans le cadre du territoire métropolitain que des espaces ultra-marins qui ne devaient pas être négligés. Le terme de facteur amenait à envisager ces nouvelles relations villes-campagnes comme un élément essentiel d'une « recomposition des espaces ruraux » qui impliquait de s'intéresser aux dynamiques récentes de ces territoires. Qu'elles soient démographiques, fonctionnelles, territoriales, elles témoignent des nouveaux rapports établis entre les villes et les campagnes et sont au cœur de la réflexion. L'emploi du vocable plus récent et plus large d'espaces ruraux permet par ailleurs d'insister sur la diversification des fonctions de campagnes qui ne sont plus soumises au seul primat de l'agriculture et d'une relation de domination vis-à-vis des villes. Il fallait également intégrer ici des dimensions liées aux représentations, à l'habiter, et s'interroger sur les recompositions spatiales à l'œuvre, aussi bien dans les périphéries urbaines que dans les espaces ruraux non métropolisés. Enfin, les questions institutionnelles en matière territoriale et les politiques d'aménagement ne devaient pas être négligées.

Une définition précise des termes du sujet et son analyse devaient conduire à la formulation d'une problématique claire et concise permettant de faire l'économie d'une énumération fastidieuse de questions. Cette problématique peut permettre de souligner l'apparent paradoxe qui réside dans le fait que les nouvelles relations villes-campagnes, bien qu'impliquant des populations et des espaces extérieurs aux espaces ruraux participent néanmoins à la redéfinition et à la recomposition de ces derniers. Le renouvellement des rapports villes-campagnes conduit ainsi sous l'effet de mobilités inédites à des profondes mutations démographiques, sociologiques et économiques des espaces ruraux. En s'interrogeant sur ces dynamiques, il est possible d'envisager la nouvelle diversité des espaces ruraux selon l'inégale intensité des impulsions urbaines, ainsi que les limites et conflits que ces dernières peuvent rencontrer et susciter. Il est aussi possible de questionner l'existence même des espaces ruraux en France et d'interroger leur dilution dans l'urbain.

Le développement doit concilier une réflexion générale s'appuyant sur des concepts bien identifiés, ainsi que sur des exemples précis et spatialisés. Organisé avec rigueur, il doit constituer une démonstration argumentée reposant tout à la fois sur des éléments quantitatifs et qualitatifs. La cohérence du plan est indispensable à l'efficacité de la démonstration. Quel que soit le nombre de parties, même si le recours à trois parties pouvait se révéler approprié pour apporter une réponse cohérente au sujet posé, l'élaboration d'un plan reflétant les différentes

thématiques soulevées par le sujet est une étape indispensable à l'efficacité de la démonstration. Il importe par ailleurs de veiller aux transitions et aux conclusions partielles entre les parties et les sous-parties, même dans le cas de plans apparents.

### **L'importance de la conclusion**

La conclusion est un passage important qui doit permettre de répondre de manière synthétique à la problématique posée en introduction. Il est donc essentiel de ne pas bâcler la fin de l'épreuve, par manque de temps. Or la conclusion est encore trop souvent une reprise des notions évoquées dans le développement.

La mobilité des populations, les mutations sociologiques et économiques transforment aujourd'hui profondément l'organisation des espaces ruraux. L'essor d'une périurbanisation, de plus en plus étendue et diffuse depuis les grandes agglomérations, l'effet d'induction sur les espaces ruraux exercé par de petites villes attractives, sont autant d'indices des recompositions des rapports villes-campagnes. Plus que la gestion de l'existant, les politiques de développement des espaces ruraux entendent désormais prendre en compte l'émergence de nouveaux territoires fonctionnels qui dépassent l'ancien clivage villes-campagnes et transcendent les limites administratives. Une intercommunalité de projet, dans le cadre de « pays », traduit ces nouvelles solidarités, tout en accompagnant et confortant les dynamiques qui se font jour. Dans tous les cas il apparaît crucial de dépasser aujourd'hui l'opposition entre villes et campagnes de façon à prendre en compte l'hybridation des genres de vie et des espaces urbains et ruraux.

Enfin cette conclusion pouvait s'ouvrir sur l'idée développée par Yves Chalas d'une « ruralisation de la ville » (essor des marchés bio, friches transformées en espaces agricoles, etc.) montrant que les échanges villes-campagnes ne sont pas à sens unique, et que nous sommes de plus en plus tout à la fois « tous urbains » (Lévy 2013) et « tous ruraux ».

### **Une production graphique indispensable**

La dissertation de géographie ne saurait se concevoir sans une production graphique de qualité. Celle-ci peut tout d'abord correspondre à des croquis de parcours ou intermédiaires qui insérés dans le devoir plutôt que relégués en annexe viennent donner une traduction graphique à certains exemples sur lesquels reposent l'argumentation. Ces productions ne doivent pas apparaître plaquées de manière artificielle sur le développement mais doivent venir appuyer la démonstration et compléter efficacement le développement consacré dans le texte à l'exemple qu'elles représentent. Elles peuvent être de nature variée : croquis géographiques à différentes échelles, schémas, organigrammes, modélisation d'un phénomène ou d'une configuration spatiale. Dans tous les cas, il est valorisé de varier la nature de ces figures, leurs échelles, au cours du devoir. Leur réalisation doit respecter un certain nombre de principes, un titre problématisé, une légende ordonnée, une orientation et une échelle même approximative (sans être extravagante), une nomenclature afin que le croquis ne soit pas muet. Par exemple, il était possible d'envisager ici : un modèle de territoire de la renaissance rurale avec l'arrivée de populations urbaines, l'essor de nouvelles mobilités, la diversification des usages de l'espace voire l'apparition de situations conflictuelles, un croquis pouvait représenter un espace périurbain ou un nouveau territoire institutionnel associant ville et campagne à l'échelle d'un EPCI, un schéma synthétisant les principaux aspects des nouveaux rapports villes/campagnes, etc.

La production d'un croquis de synthèse réalisé à l'aide du fond de carte joint pouvait permettre de faire apparaître les principaux éléments développés dans la composition. Il ne s'agit pas ici de prétendre à l'exhaustivité, objectif bien évidemment irréalisable, mais de synthétiser les principaux aspects du devoir, impulsions urbaines de diverse nature (symbolisées par des flèches), principales auréoles de périurbanisation, typologie des espaces ruraux selon leur fonction et leur relation à l'urbain, présence d'AMAP sur le territoire, de conflits d'usage, etc.

#### **4. Proposition de corrigés**

Le jury n'attendait pas un plan en particulier. Tous les plans répondant à une problématique englobant tous les termes du sujet et construite autour d'une véritable tension étaient acceptables. Parmi les plans envisageables, nous en retenons ici deux de manière non-exhaustive, détaillés ci-dessous.

Dans un premier **plan progressif**, il était possible de partir des recompositions actuelles différenciant des types d'espaces ruraux, avant de montrer qu'elles résultent de dynamiques impulsées par les villes pour aborder dans une dernière partie de ce plan, les enjeux et limites de cette recomposition.

##### **I. Un continuum urbain rural conduisant à une nouvelle diversité des espaces ruraux ...**

- A.** Le périurbain : un espace de l'entre deux en croissance, défini par l'étalement urbain et les mobilités pendulaires
- B.** De nouvelles campagnes associant l'arrivée de nouveaux habitants venus des villes à de nouvelles fonctions
- C.** Un hyper rural en attente, ici le déficit des impulsions urbaines ne permet pas de corriger la déprise démographique et le primat de la fonction agricole

##### **II. ... reposant sur de nouvelles dynamiques...**

- A.** Une croissance démographique des espaces ruraux permise par l'arrivée de nouvelles populations dans un contexte de renaissance rurale
- B.** L'essor d'une multifonctionnalité des espaces ruraux résidentielle, récréative, touristique, répondant à la demande urbaine
- C.** Une association plus étroite des villes et des campagnes dans le cadre de nouveaux maillages territoriaux (intercommunalités, pays, PNR).

##### **III. ... confrontées toutefois à de nombreux enjeux et limites.**

- A.** Des enjeux environnementaux fondés sur la préservation des espaces agricoles naturels et forestiers
- B.** Des enjeux socio-spatiaux, à travers la question du changement sociologique des populations des espaces ruraux
- C.** L'essor d'une conflictualité reposant sur la confrontation de différents usages des espaces ruraux et de représentations divergentes de la ruralité

Un **plan analytique** pouvait également être proposé, répondant à une tension entre unité et diversité des espaces ruraux en France au prisme des relations villes-campagnes.

##### **I. Des recompositions démographiques, fonctionnelles et paysagères des espaces ruraux, traduisant une interpénétration croissante entre villes et campagnes**

- A.** Une attraction des espaces ruraux sur les populations urbaines qui nourrit une renaissance rurale territorialement contrastée...
- B.** ... dont résultent de nouveaux liens entre villes et campagnes, qui se traduisent par des mutations spatiales et sociales importantes...

➤ Mutations économiques et sectorielles des espaces ruraux : desserrement des activités industrielles, commerciales ; tertiarisation de l'emploi, développement de l'économie résidentielle et présenteielle

C. ... produisant des paysages et des modes d'habiter hybrides entre espaces urbains et ruraux

➤ Le cas de l'espace périurbain : ni ville, ni campagne ?

## **II. Des espaces ruraux investis par des acteurs et des dynamiques urbains pluriels, sources de tensions**

A. Entre « désir de campagne » et campagnes « refuge », des facteurs de recomposition pluriels des espaces ruraux

➤ Des relations villes-campagnes fondées sur des mobilités plurielles et souvent contraintes : mobilités quotidiennes (navettes pendulaires des actifs), intermittentes, ou liées à des cycles de vie résidentiels ; mobilités des jeunes (cf. travaux de Catherine Didier Fèvre), des personnes âgées isolées ou des plus précaires (cf. Lionel Rougé) ; des mobilités accentuées par la concentration des services dans les pôles urbains.

B. Des dynamiques démographiques qui se traduisent par une recomposition de la sociologie et des modes d'habiter ruraux

➤ Agriculteurs de plus en plus minoritaires ; diversité des nouveaux habitants (retraités, jeunes actifs, étrangers...), des modes d'habiter (résidence secondaire, multi-résidentialité, télétravail) et des formes d'habitat (lotissements, bâti ancien réhabilité, mitage) dans différents contextes ruraux.

C. Des recompositions socio-économiques et territoriales qui font peser de nouveaux enjeux sur les espaces ruraux

➤ Des espaces ruraux de plus en plus fragmentés : entre *gentrification* rurale, spéculation foncière et immobilière et paupérisation

## **III. Une interdépendance entre villes et campagnes qui se traduit par une diversité d'espaces ruraux, à différentes échelles**

A. À l'échelle nationale, une inégale influence urbaine qui dessine une pluralité d'espaces ruraux

➤ Typologie des bassins de vie ruraux : campagnes urbaines / campagnes agricoles et industrielles / campagnes vieillies à faible densité faisant face à la déprise

B. À une échelle intermédiaire, des recompositions territoriales qui soulignent les complémentarités entre villes et campagnes

➤ Exemples de projets et dispositifs qui révèlent cette interdépendance : AMAP, ceintures vertes et agricoles en périphérie des métropoles

C. À l'échelle locale, des espaces ruraux autonomes, qui ont leurs dynamiques propres et contribuent au maintien de campagnes « vivantes »

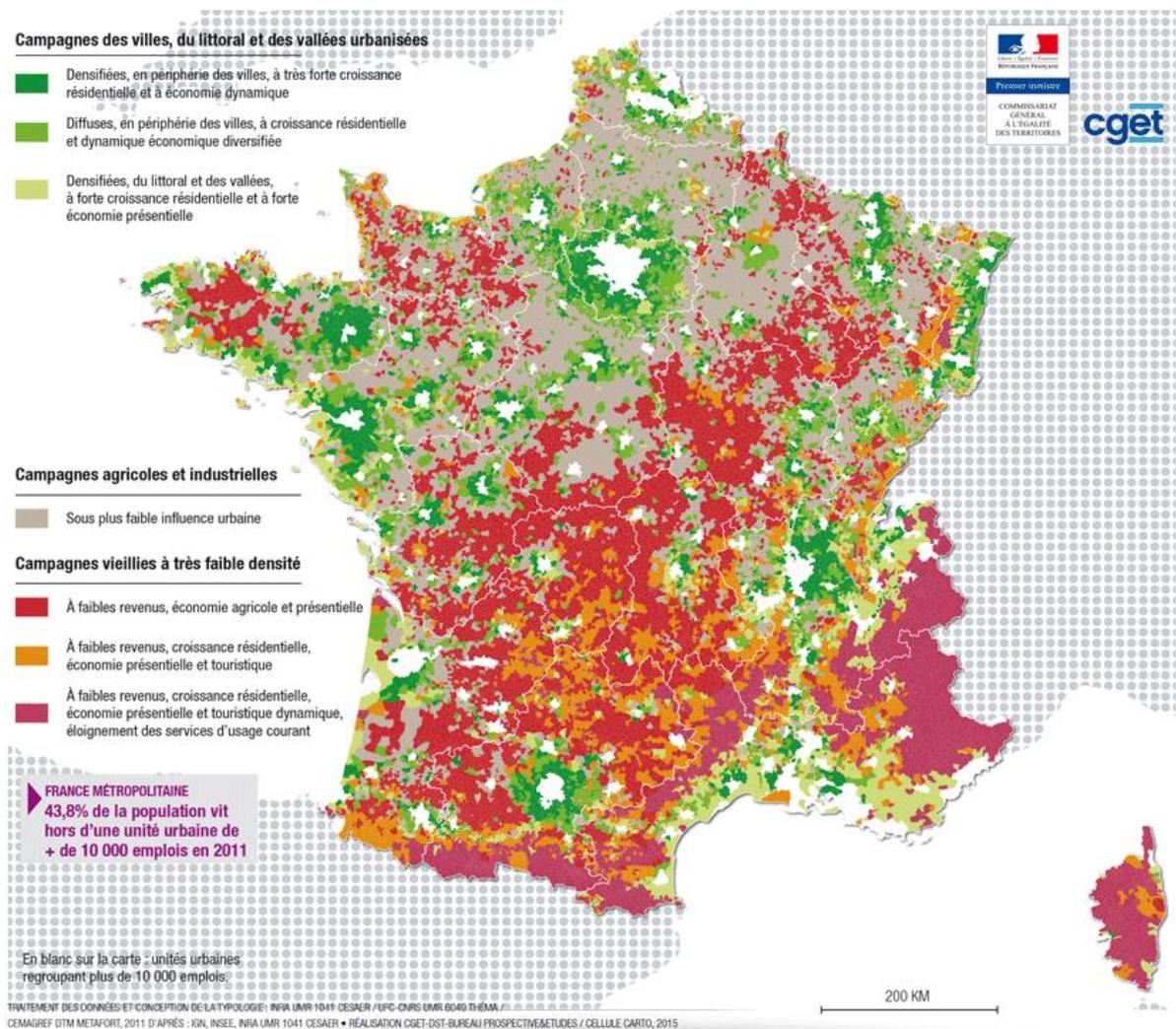
➤ Rôle des bourgs, des petites villes et des villes moyennes dans l'accès aux services et à la centralité et dans l'animation des espaces ruraux

### **Exemples de productions graphiques possibles**

*Un croquis à l'échelle nationale*

Le fond de carte fourni pouvait être utilisé pour représenter les recompositions des espaces ruraux français en lien avec l'inégale influence des villes sur les campagnes. On peut imaginer y

représenter les grandes aires urbaines, les dynamiques de périurbanisation, les espaces hors de l'influence urbaine, ou encore une typologie des campagnes françaises (voir carte ci-dessous). L'objectif de ce type de croquis est de donner des repères de localisation et de contextualisation des espaces traités dans la copie, et de représenter la diversité des espaces ruraux résultant des nouvelles dynamiques analysées.



### Un ou des croquis à l'échelle régionale

L'échelle régionale était intéressante pour mettre en avant l'importance des mobilités dans les nouvelles dynamiques villes-campagnes et leurs conséquences (étalement urbain, périurbanisation, nouveaux maillages administratifs...) sur les espaces ruraux. Cette échelle permet aussi d'identifier des exemples de projets territoriaux révélateurs de la recomposition de la dichotomie villes-campagnes (PNR, programmes agri-urbains etc.), comme l'illustre le cas francilien ci-dessous.

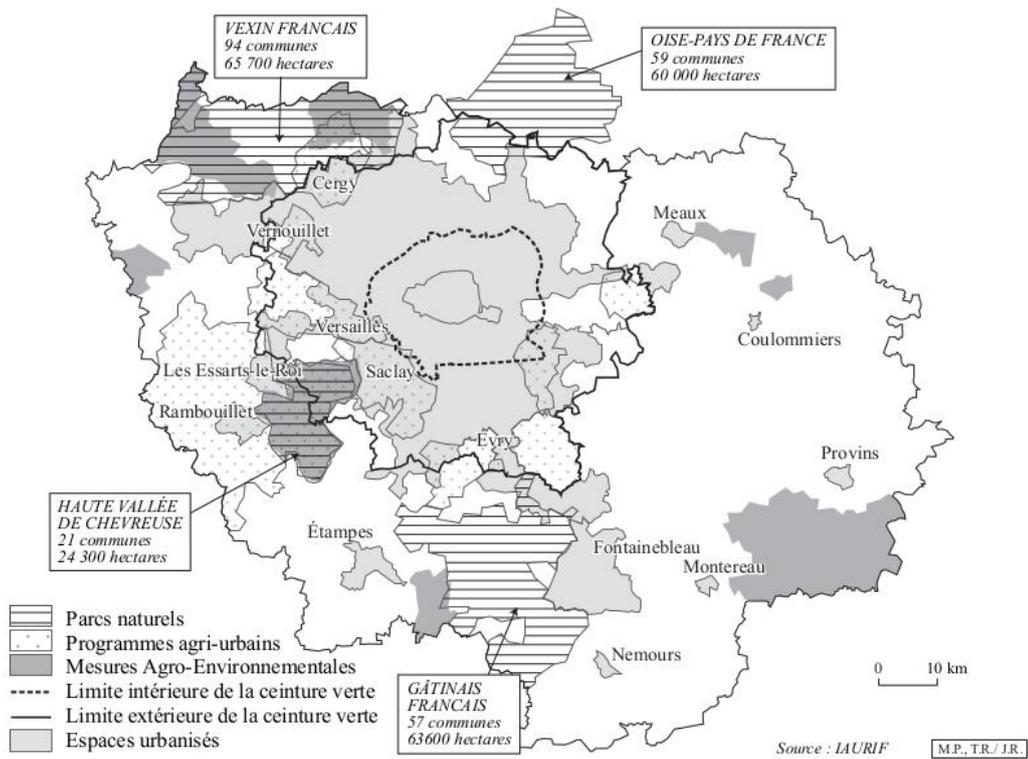


Figure 3 : Les principales démarches pour « refaire campagne » en Île-de-France  
*How to rebuild parisian countryside*

Poulot M., Rouyres T., « Refaire campagne en Île-de-France », *Norois*, 202, 2007/1, p.67.

#### D'autres types de productions graphiques

Il était également possible de proposer des schémas ou des représentations modélisées des nouvelles dynamiques des espaces ruraux en lien avec les villes. On pouvait par exemple montrer l'hybridation villes-campagnes dans les espaces urbains (a) ou synthétiser l'évolution des relations villes-campagnes sous forme d'un tableau (b).

a) Le continuum urbain/rural (<https://planningtank.com/settlement-geography/rural-urban-continuum>)



b) Les trois temps des relations villes-campagnes

## Les relations villes-campagnes en trois étapes :

	Périodes	Processus recomposition relation ville-campagne	Tendances du côté des villes	Tendances du côté des campagnes
Age 1 Rapport de production	19 <sup>e</sup> s. jusqu'aux années 1950	Dichotomie ville-campagne (ouvriers/agriculteurs) (naturel/artificiel) (centre/périphérie : années 1970)	La concentration des activités secondaires et tertiaires	La modernisation de l'agriculture, l'exode rural
	Années 1950-1970	Urbanisation des campagnes (le tout-urbain, processus d'intégration des espaces à la modernité)	Croissance urbaine continue (banlieue) Diffusion du mode de vie urbain	« Agricolisation » des campagnes Changement d'échelle des marchés de l'agriculture
Age 2 Rapport de consommation	Années 1970-1980	Périurbanisation (processus d'urbanisation diffus dans les campagnes)	Étalement urbain, développement d'une ville de faible densité  (espace urbain)	- Amorce d'une campagne comme cadre de vie (affirmation de la fonction résidentielle, diversification de l'économie rurale) - Développement local - Début des préoccupations environnementales (espace rural)
Age 3 Rapport de transaction	Depuis la fin des années 1980	Métropolisation (intégration de la diversité des espaces dans un fonctionnement urbain)	Système ouvert recomposant ses relations à la campagne et à la nature  (urbanité)  Ville	- Recomposition du lien à la nature - Publicisation des campagnes (ruralité) Campagne

BANZO Mayté- *L'espace ouvert pour une nouvelle urbanité*. 2009  
à partir des travaux de VANIER M. -*La relation ville/campagne excédée par la périurbanisation* 2005

## II. Épreuve 2. HISTOIRE - Commentaire de documents

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

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

#### Exigences formelles

Le jury tient à rappeler les points suivants :

- La maîtrise de la langue française, pourtant nécessaire à l'enseignement de l'histoire et de la géographie est loin d'être acquise par tous les candidats. Les fautes de syntaxe et d'orthographe sont donc sanctionnées à proportion de leur gravité et de leur nombre. Rappelons aux candidats qu'un futur enseignant devra être capable de corriger ses élèves.
- Les candidats doivent aussi être capables de recourir à un vocabulaire précis et d'user d'un registre de langue adapté à cet exercice, celui qui sera le leur lorsqu'ils enseigneront.
- On attend d'un devoir qu'il soit entièrement rédigé : un plan détaillé ne saurait se substituer à une partie du développement. Il importe de prendre le temps, au cours de l'année de préparation, de se préparer à cet exercice dans le délai imparti de cinq heures.

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

##### Niveau de connaissances

Le sujet du dossier proposé à l'analyse des candidats était au cœur de la question d'histoire moderne au programme et n'aurait pas dû susciter de problèmes de connaissances majeurs. Par conséquent :

- La chronologie, les institutions et les notions et les grandes questions historiques devaient être bien connues des candidats.
- Il importait de connaître l'ensemble de la période et de l'aire géographique de la question.

##### Maîtrise de la méthode de l'analyse critique, ce qui suppose :

- d'interroger les documents en historien, c'est-à-dire en les soumettant aux règles élémentaires de la critique historique. Il faut être capable de définir avec rigueur et précision la nature d'un document, d'en préciser le contexte, de poser la question des intentions de l'auteur et de l'identité du destinataire. Ces qualités de critique des documents historiques sont plus que jamais au fondement du travail de l'historien et du métier d'enseignant.
- de ne pas négliger les documents iconographiques, au prétexte qu'ils présenteraient un supposé caractère d'évidence. Il faut être en mesure de les analyser avec rigueur et d'en proposer une interprétation historique.
- de mobiliser des qualités de synthèse. L'analyse croisée des documents doit permettre d'aboutir à un discours historique problématisé et non à une série de remarques énoncées au fil de la lecture des documents.
- de faire de la problématique le fil conducteur de l'analyse critique, de sorte que le devoir se présente comme un raisonnement dont le correcteur peut suivre les étapes et comprendre la logique. Toute la difficulté de l'exercice est de trouver une voie entre

deux écueils : un propos qui resterait interne aux documents et échouerait à les mettre en perspective ; un développement général de type dissertatif qui renverrait marginalement aux documents.

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

L'exploitation adaptée, comme son nom l'indique, doit être pensée en lien étroit avec l'analyse critique. Il serait donc absurde de commencer le devoir par cette partie plutôt que par l'analyse scientifique. Ce travail d'adaptation est essentiel, car il permet d'évaluer les qualités du futur enseignant, dont le métier consiste précisément à transformer des problématiques historiques en problématiques scolaires, des concepts historiques en notions, des savoir-faire inhérents à la méthode historique en capacités ou compétences à transmettre aux élèves. Tout l'enjeu pour le candidat est de montrer sa capacité à passer du savoir savant au savoir scolaire. Ce travail d'adaptation n'a rien de mécanique et doit être apprécié de façon pragmatique, en s'appuyant sur le sujet et sur les documents du dossier et en prenant en considération les programmes et les attendus relatifs aux mises en œuvre pédagogique.

La finalité de la seconde partie de l'épreuve est d'évaluer la capacité des candidats à se projeter dans leur futur métier de professeurs d'histoire-géographie. Le jury attend des candidats qu'ils montrent leur capacité à concevoir et à exposer les éléments nécessaires à une préparation pour un niveau donné, conforme au texte officiel des programmes, ce qui suppose de :

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

- de se repérer dans les objectifs d'apprentissage fixés par les textes officiels des programmes (BO) pour les cycles 3 et 4, ainsi que pour le lycée.
- de connaître les notions principales, de la sixième à la terminale.
- d'être capable de mobiliser les compétences et les capacités figurant dans les programmes.

Les candidats sont libres de ne pas tenir compte du niveau proposé en annexe du corpus, à condition que leur proposition d'adaptation soit cohérente.

**Il est rappelé aux candidats qu'ils sont interrogés sur les programmes en vigueur l'année du concours. Le niveau proposé en annexe ne peut donc aucunement être en lien avec un programme à venir ou un projet de programme. Pour la session 2021, les programmes en vigueur pour les épreuves écrites sont donc les programmes de 2016 modifiés 2020 pour le collège, les programmes du tronc commun de seconde, de première et de terminale du lycée (voies générale et technologique). Les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de première (voie générale) doivent également être connus des candidats.**

**Établir une démarche structurée**, ce qui requiert d'être capable :

- de problématiser clairement la démarche pédagogique dans le prolongement de l'analyse critique. La problématique doit être cohérente avec les programmes.
- d'identifier et de hiérarchiser les notions essentielles du thème à travailler. Toutes doivent être définies le plus rigoureusement possible en fonction du niveau choisi.
- de déterminer des objectifs de connaissance et de compétence : la démarche proposée doit permettre d'expliquer dans quel ordre et selon quelles modalités ces notions seront travaillées. Ce travail requiert de choisir un document approprié et de commenter son exploitation pédagogique.

Les candidats peuvent faire figurer dans cette partie une proposition de trace écrite et de plan de séquence. À ce stade, le jury n'attend pas de réflexions sur l'évaluation des élèves.

## 2. Bilan des copies de la session 2020

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

Les remarques qui suivent prendront, pour la plupart, la forme de critiques que nous souhaitons aussi constructives que possible. Il ne s'agit évidemment pas de déplorer le niveau global des candidats et encore moins d'incriminer le travail des préparateurs. L'objet de ces observations formulées par plus de 90 correcteurs est de permettre aux futurs candidats de travailler efficacement, de manière à éviter les défauts de méthode les plus récurrents.

### L'analyse critique du dossier

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

La plupart des candidats connaissent les éléments constitutifs d'une introduction, mais beaucoup les juxtaposent sans réel effort de réflexion historique et sans la rigueur méthodologique requise. Les différents éléments de l'introduction doivent être intégrés à un discours unifié et non être présentés de façon juxtaposée sans souci de cohérence.

La présence d'une phrase d'accroche, qui pouvait être une citation d'un historien moderne, a été valorisée, mais il était également possible de faire référence à un document ne figurant pas dans le dossier, voire à un fait d'actualité. Commencer par une citation extraite d'un document du dossier ne présente en revanche guère d'intérêt.

Trop de copies s'ouvrent sur la description des documents, alors que l'introduction doit impérativement comporter une **analyse des termes du sujet**. C'est cet exercice qui permettra de préciser la réflexion et de à un examen critique des documents et à la problématique. Il requiert une maîtrise minimale des concepts et des notions historiques. Trop souvent les notions d'État et de monarchie, pourtant au centre des problématiques historiques et scolaires, ont été confondues, ce qui ne pouvait conduire qu'à des réflexions confuses. Ces imprécisions terminologiques ont également pesé sur le développement, où se trouvent parfois confondus chrétiens et catholiques. Le terme de construction, qui suppose un processus encore inachevé ou en voie d'achèvement, est rarement défini. La définition des termes du sujet suppose également une réflexion sur les **limites chronologiques et géographiques du sujet**, ce qui ouvrirait la voie, ici, à une réflexion diachronique et comparatiste.

L'introduction comporte également une **présentation synthétique des documents**, qui ne doit pas être proposée après la formulation de la problématique, comme on a pu le voir parfois, voire après l'annonce du plan, alors que problématique et plan doivent au contraire découler de la présentation raisonnée du dossier documentaire. Il ne s'agit pas de se perdre dans les détails de l'analyse, à ce stade du devoir, mais de mettre au jour la logique et les principaux thèmes du dossier. Deux écueils doivent donc être évités : une analyse mal calibrée qui anticiperait sur le développement et un survol qui se contenterait de recopier le titre des documents. L'ordre de présentation doit être réfléchi : une présentation à partir de la nature des documents n'a pas de pertinence scientifique ; mieux vaut privilégier une réflexion fondée sur les thèmes abordés par ces documents.

La réflexion sur les termes du sujet et la présentation des documents doit conduire à la formulation d'une **problématique**. Dans son cheminement, le candidat peut s'appuyer sur une présentation de l'historiographie moderne. Ce rapport à l'historiographie ne doit toutefois pas se limiter à une énumération de références mal assimilées.

La qualité de la problématique, comme souvent, a déterminé celle du devoir. Nous attirons l'attention des candidats sur ce point, car ce travail de problématisation a été particulièrement discriminant. Il fallait absolument éviter une problématique descriptive (par exemple : « Quelles sont les relations entre guerre et construction de l'Etat ? ») ou qui se contentait de reformuler, sous une forme interrogative, le titre du dossier. Certaines problématiques sont partielles : elles se focalisent sur la construction de l'Etat et oublient la guerre. Autre lacune : les tensions, les résistances, les oppositions au pouvoir royal sont irrégulièrement mentionnées, comme si le pouvoir était établi une fois pour toutes. Les termes de « guerre » et de « construction de l'Etat » ne doivent pas être associés mécaniquement sans que leur relation dialectique soit clairement interrogée. La problématique suppose une mise en tension, ce que certains candidats ont su faire. On peut citer, à titre d'exemple, la problématique suivante, qui figurait dans plusieurs bonnes copies : « En quoi la guerre est à la fois instrument de l'affirmation de l'État moderne et source de sa fragilisation ? ».

**L'annonce du plan** doit être cohérente avec la question posée dans la problématique et avec les thèmes du dossier. Un plan dont l'une des parties n'évoquait pas la guerre était ainsi inadapté.

### ***Améliorer le développement***

Bon nombre de défauts sont liés à un manque de **connaissances**. En témoigne la brièveté d'un grand nombre de copies, qui ne dépassent pas les huit pages. Si la longueur des copies n'est pas toujours un gage de qualité, on attend d'un futur professeur de l'enseignement secondaire qu'il soit en mesure de rédiger un devoir qui excède trois ou quatre pages. Trop de devoirs se contentent de paraphraser ou de recopier les documents, sans apporter les éléments de connaissance susceptibles d'en mettre au jour la signification et l'intérêt historiques. Inversement, d'autres devoirs, faute de connaissances adaptées à l'analyse du dossier, se bornent à un propos général de type dissertatif. Le manque de précision du propos, en particulier en matière chronologique, a été sanctionné. Il n'est pas admissible que de futurs enseignants ignorent les dates de l'édit de Nantes, des règnes de Louis XIV, de Louis XV et de Louis XVI ou encore celles de la guerre de sept ans. Bien souvent, les principaux événements ne sont pas datés et des développements entiers sont parfois exempts de toute référence à la chronologie, même relative. Rappelons que la **précision chronologique** est nécessaire au développement d'une réflexion historique. La connaissance des institutions politiques a pu également faire défaut, pour ne rien dire de celle de la fiscalité, pourtant essentielle à toute réflexion sur la construction et le fonctionnement de l'État moderne. La capitation, par exemple, est rarement datée et définie. L'histoire religieuse demeure souvent méconnue, comme en témoignent les candidats qui présentent les presbytériens écossais comme des catholiques. C'est d'autant plus grave que la question des différences confessionnelles est au cœur de nombreux programmes de l'enseignement secondaire.

Le texte historiographique ne doit pas être considéré comme une ressource que le candidat pourrait citer ou paraphraser à l'envi, mais comme un document qu'il faut analyser et, le cas échéant, critiquer. Il s'agit d'une aide à la réflexion, qui permettait de discuter le concept d'État militaro-fiscal, mais aussi de le contextualiser et d'en relativiser la pertinence.

Les candidats doivent être sensibles aux évolutions. Le XVIII<sup>e</sup> siècle était souvent mal connu et les candidats ont souvent eu du mal à mettre au jour les principales césures chronologiques. La dimension comparatiste de la question et du sujet se devait d'être prise en compte et a été valorisée. Ces différents espaces (France, monarchie britannique, espace colonial) devaient être mis en tension, ce que trop de candidats ont oublié de faire, faute, le plus souvent, de connaissances sur la monarchie britannique et les colonies.

La connaissance de l'**historiographie** est valorisée si elle aide à faire progresser la réflexion, par la mobilisation de thèses et de concepts heuristiques. Bon nombre de candidats se sont contentés d'évoquer les auteurs du document historiographique voire de n'en citer aucun, mais certains ont su faire référence de façon pertinente aux travaux d'Olivier Chaline, de Jean-Philippe Genêt, de Joël Cornette, de John Lynn, d'Edmond Dziembowski ou de Jean Nicolas. Il

est maladroit d'évoquer « certains historiens », si ces derniers ne sont pas nommés, et il faut éviter d'énoncer de fausses évidences (« on sait que... »). Rappelons qu'une bonne réflexion historiographique permet de saisir l'originalité et la pertinence du sujet et, pour un futur enseignant, de s'orienter dans la construction de son cours. Les copies adossées à une historiographie maîtrisée réussissent en général à mettre en perspective le sujet.

C'est également la capacité à faire une **analyse critique des documents** qui a contribué à évaluer les candidats. Le document n'est pas toujours bien identifié : certains candidats citent et analysent le paratexte comme s'il faisait partie du document. Nombre de copies se contentent de paraphraser les documents écrits et de décrire les documents iconographiques. La date, l'auteur et la source ne sont pas assez vus comme des éléments de l'étude. Trop de copies, au sujet de la nature des documents, se bornent à indiquer qu'il s'agit de « textes » ou d'« images » et se contentent, en guise d'analyse critique, de recopier le paratexte. Une lecture trop rapide des documents iconographiques a conduit à de graves contresens. Il en fut ainsi du deuxième document, dans lequel plusieurs candidats ont identifié les « suppôts de Satan » avec les protestants. Ce contresens a pesé lourdement sur la notation, surtout dans les devoirs qui ont retenu ce document dans l'exploitation adaptée. Au sujet du troisième document, les personnalités présentes lors de l'inauguration de la statue de Louis XIV sont présentés comme des nobles de la cour de Versailles, sans prendre en compte qu'il s'agissait du gouverneur, du prévôt des marchands et des échevins de Paris.

Plusieurs réflexes de méthode font défaut. Le document 3 a souvent été commenté comme s'il s'agissait de la statue de Louis XIV elle-même et non une estampe reproduisant la statue et son inauguration. Il aurait donc fallu expliciter qu'il y a en fait deux images en une : la statue et ce qu'elle propose comme mise en scène de la puissance du roi de guerre, et l'estampe diffusant l'image de ce roi de guerre auprès d'un public différent. Il aurait également été de bonne méthode d'examiner les styles et les qualités d'exécution très différents entre le document 2 et le document 3, ce qui aurait permis de distinguer production pamphlétaire et iconographie officielle et d'éviter tout contresens. La précision manque souvent : l'hydre figurée sur le document 2 a rarement été identifiée et il en a été de même de l'homme au manteau sombre vu de dos, qui se tient à droite du tambour qui sonne l'appel : il s'agit d'un ordonnateur du roi en train de lire l'édit de Fontainebleau.

Les meilleures copies ont été capables, grâce à de solides connaissances et une bonne maîtrise de la méthode historique, de faire ce travail et de confronter les documents.

La **rédaction** doit être menée avec rigueur et suivre la réflexion problématique et non pas les seuls documents. Il faut ainsi éviter de commencer un paragraphe par la référence à un document plutôt que par une idée.

C'est la problématique qui constitue la colonne vertébrale : elle doit être régulièrement reformulée, au moins à la fin de chacune des parties, afin de montrer la progression de la réflexion.

Les titres des parties et des sous-parties ne doivent pas apparaître. En revanche, il importe de soigner les transitions et la mise en forme (sauts de lignes, alinéas), de façon à ce que le correcteur puisse suivre la logique du raisonnement et identifier la structure du devoir.

L'expression écrite n'a pas toujours répondu aux attentes du jury. Parmi les fautes récurrentes, signalons l'absence de majuscule à État, le recours à des phrases sans verbe, l'absence de majuscule aux substantifs des nationalités, la confusion entre statue et statut, l'usage du futur, qu'il faut proscrire en histoire. Certains mots ou groupes de mots paraissent avoir été soulignés de façon aléatoire. On rappellera que l'usage est de souligner les titres d'œuvres et les mots étrangers. Il faut éviter certaines expressions impropres, telles que « au final » ou « suite à ».

Rappelons que la copie doit être lisible et que les copies dont l'écriture est difficile à déchiffrer sont pénalisées. Le recours croissant aux outils numériques dans les classes ne saurait dispenser d'une graphie lisible.

La réponse à la problématique doit être apportée dans la conclusion, qui doit aussi, et ce fut le cas dans les meilleures copies, établir un lien avec l'exploitation adaptée.

### **L'exploitation adaptée**

Grâce à la préparation qu'ils ont suivie et à la lecture des rapports précédents, la plupart des candidats connaissent les attendus de cette partie de l'épreuve, mais tous n'y répondent pas encore de façon satisfaisante. Il est regrettable qu'elle soit trop souvent lacunaire, en raison d'une mauvaise gestion du temps, mais aussi d'une sous-estimation de son importance. Le jury a regretté ce déficit de projection dans le métier et ses pratiques.

Outre l'inachèvement et l'incomplétude, **l'un des principaux défauts réside dans des développements sans rapport avec le dossier**. La partie, souvent rédigée indépendamment de la précédente, comme en témoignent, dans un grand nombre de copies, la présence de pages laissées blanches entre la partie scientifique et l'exploitation adaptée, ne saurait alors être une exploitation adaptée. C'est le signe que pour certains candidats, ces deux étapes de l'épreuve seraient indépendantes l'une de l'autre, la seconde étant souvent considérée comme un passage obligé, sans signification ni enjeu intellectuel.

Trop de candidats tendent à se contenter de restituer les éléments qui leur ont été transmis lors de leur formation, sans s'interroger sur leur pertinence dans le cadre de l'exploitation adaptée de l'analyse d'un dossier documentaire donné. Les éléments de gestion de classe sont à proscrire : l'exercice porte sur l'adaptation d'un contenu d'enseignement. On trouve ainsi de longs développements sur les recherches menées au CDI ou sur le travail effectué en îlots, qui sont sans rapport avec l'exercice demandé. Ces développements artificiels sont bien souvent inadaptés : rappelons par exemple qu'il n'y a pas d'EPI au lycée et que le caractère supposé « ludique » du recours à des documents numériques ne constitue pas une fin en soi. Certaines copies proposent des sorties scolaires, qui ne peuvent pas tenir lieu de séquence. Les candidats font fréquemment référence aux travaux en groupe, mais sans prendre la peine de justifier ce mode de travail. Et l'activité proposée par ces candidats prend généralement la forme de quelques questions auxquelles les élèves pourraient tout à fait répondre en travaillant seuls.

Le **vocabulaire** le plus élémentaire n'est pas toujours maîtrisé : des candidats confondent séance et séquence, document d'accroche et document maître, notions et vocabulaires, compétences et capacités.

La partie qui consiste à situer la question dans les **programmes scolaires** est généralement la mieux traitée et le jury note avec satisfaction que les candidats connaissent plutôt bien les programmes et les problématiques scolaires qui ont présidé à leur élaboration. En l'occurrence, les candidats ont, dans leur grande majorité, retenu le niveau de la classe de seconde, qui, de fait, était le plus adapté, même si l'on a pu trouver de bonnes copies choisissant la classe de cinquième.

Rappelons qu'il faut choisir un niveau, justifier son choix et s'y tenir. Certains candidats font ainsi l'erreur de proposer à la fois une séance en classe de cinquième et une séance en classe de seconde.

C'est le traitement d'un ou deux documents en situation qui est trop souvent sacrifié. Le **choix du document** doit être justifié, ce qui ne suppose évidemment pas de passer en revue l'ensemble des documents du dossier pour expliquer pourquoi on n'a pas fait tel ou tel choix. Le document historiographique ne saurait être choisi et il n'est pas non plus question de retenir tous les documents, voire de porter son choix sur un document qui ne figurerait pas dans le dossier proposé aux candidats. Et il faut se départir des fausses évidences : la croyance en une transparence assurée des images pour l'élève augure mal d'un futur usage scolaire.

L'utilisation du document doit être replacée dans le plan de la séquence et de la séance. Le document doit également être mis en relation avec le choix des notions, des objectifs et des compétences ou capacités. Les **notions** doivent être définies et la **problématique** scolaire présentée et mise en relation avec des objectifs d'enseignement. Ce travail de définition des notions, dont le nombre doit être raisonnable, témoigne des liens évidents entre les deux étapes de l'exercice et révèle souvent des difficultés similaires de conceptualisation et de clarté dans la formulation. La présentation des **capacités /compétences** doit être mise en relation avec la présentation du travail demandé aux élèves. Il ne faut pas sous-estimer les attendus méthodologiques du niveau choisi, en occultant les épreuves auxquelles les élèves doivent se préparer.

Un conseil est de toujours réfléchir au lien à établir entre le niveau, la problématique, le document (son étude doit permettre de répondre à tel ou tel aspect de la problématique choisie), les notions et la manière de mettre en œuvre les compétences ou les capacités. Le jury attend une démarche réfléchie et personnelle et ne saurait se contenter d'un prêt-à-penser pédagogique déconnecté du sujet et fondé sur un jargon mal maîtrisé (ainsi de l'adjectif « spiralaire », auquel les candidats ont régulièrement eu recours).

Le **travail des élèves** sur le document doit être précisé et il doit être réaliste et adapté. Il n'est guère pertinent d'envisager de commencer un cours en demandant aux élèves d'énumérer des historiens spécialistes de la fiscalité. Il faut indiquer les questions qui sont posées aux élèves, afin de montrer comment le futur enseignant compte transmettre aux élèves la démarche historique et la méthode du commentaire. Lorsque le questionnaire est présent, ce dernier omet souvent une question qui permet la critique du document. Souvent, le travail sur le document, même en seconde, se limite à un simple prélèvement d'informations. Il convient également de rappeler que l'étude d'un document ne constitue pas une étude de cas.

Rappelons aussi que la mise en activité ne constitue pas l'intégralité d'une séance et que des exercices en groupe pendant 40 minutes sur un questionnement assez limité ne sont pas réalistes. Le candidat devrait pouvoir différencier davantage ce qui relève du « récit du professeur » et de l'écoute active des élèves, de ce qui relève de leur mise en activité (par exemple une proposition d'exercice sur un ou deux documents) et mettre en évidence la manière dont ces situations d'apprentissages peuvent s'articuler.

En résumé, le candidat doit proposer une démarche réfléchie, cohérente et concrète.

Cette partie peut se conclure sur une proposition de trace écrite, qui doit être conçue en lien avec l'exploitation du document et la définition des notions et de la problématique de la séance.

Certaines copies proposaient des ouvertures, bienvenue dans leur principe mais souvent maladroites et artificielles dans leur formulation et leur mise en œuvre, sur l'EMC ou sur l'histoire des arts.

### 3. Eléments de corrigé

#### Première partie : l'analyse critique

##### Introduction

« L'État fait la guerre et la guerre fait l'État » a écrit Charles Tilly, auquel on pourrait opposer le cri de ralliement des bonnets rouges révoltés en Bretagne en 1675 « vive le roi sans gabelle », ou celui des insurgés des Treize colonies « *no taxation without representation* ». Car, face à la volonté des États et au renforcement de leur puissance, qui passait effectivement par la possibilité de faire la guerre avec des effectifs sans cesse plus importants et au prix de dépenses croissantes, les peuples manifestèrent une résistance qui pouvait prendre des formes multiples. Étudier la guerre et la construction de l'État dans les monarchies française et britannique, c'est s'interroger sur la complexité de la relation entre la guerre entendue en première analyse comme un conflit armé entre deux États et qui doit être ici appréhendée dans sa dimension institutionnelle et la mise en place de l'État, défini comme un appareil politique et administratif distinct du roi et fondé sur des institutions. La relation ne saurait être univoque, si l'on considère que les guerres pouvaient également être intra-étatiques et que les modèles français et britannique présentent des différences importantes. Le choix d'un arc chronologique étendu, borné par deux révolutions, celles de 1642 et de 1775-1776, ne doit pas inviter à conclure à des évolutions linéaires et régulières, tandis que la notion de construction de l'État suggère un processus dont il n'est pas nécessaire de postuler l'achèvement.

Le dossier documentaire propose d'interroger le financement de la guerre par l'État, notamment à travers la **notion d'État militaro-fiscal**, en cherchant à l'expliquer, mais aussi à le nuancer. Un document historiographique rédigé par des spécialistes de l'histoire militaire de l'époque moderne reprend en partie cette notion, en montrant son dépassement nécessaire avec la prise en compte récente des intérêts privés dans les affaires de l'État.

Par ailleurs, il est proposé cinq autres documents de nature historique, deux textes et trois images. Le premier texte est tiré de *l'Histoire d'Angleterre* rédigée par l'historien Rapin de Thoyras, un protestant français. Écrit postérieurement aux événements, ce texte s'appuie néanmoins sur des sources contemporaines. Il évoque la prise de parole par le chancelier d'Angleterre devant le Parlement à la suite de la révolte écossaise. Ce texte est centré sur les relations entre le Parlement et le roi Stuart Charles I<sup>er</sup>, qui ne l'avait pas réuni depuis onze ans. À ce premier texte qui tendrait à montrer la fragilité du pouvoir monarchique en Angleterre, s'oppose l'éloge de Vauban par Fontenelle. Ce dernier, secrétaire de l'Académie des Sciences de Paris, une institution monarchique, souscrit à un rite académique, celui de l'éloge posthume, en l'occurrence d'un maréchal de France. Une estampe de 1700 peut lui être associée. Elle montre l'inauguration d'une statue équestre de Louis XIV à Paris. Le souverain représenté comme un empereur romain sur un cheval, le bâton de commandement dans la main, domine de toute sa puissance le défilé des autorités municipales à ses pieds. Au lendemain de la guerre de la Ligue d'Augsbourg durant laquelle la France avait résisté aux puissances de l'Europe coalisées contre elles, puissances menées par l'Angleterre, la statue symbolise le pouvoir absolu du monarque représenté en « roi de guerre », pour reprendre l'expression de Joël Cornette. Deux autres documents iconographiques invitent à changer de perspectives, et face à une réflexion sur l'État, à faire apparaître la **réponse des populations face à ce renforcement de l'État**. Une estampe anonyme montre la destruction du temple protestant de Charenton à la suite de l'Édit de Fontainebleau promulgué en 1685 qui révoque l'édit de Nantes. Les dragonnades puis le recours à l'armée pour poursuivre les huguenots et détruire les temples après 1685 avaient suscité l'indignation dans toute l'Europe protestante. Cet aspect de la légende noire de Louis XIV, savamment entretenue par les puissances protestantes, montre qu'il n'y avait pas d'unanimité dans la population et que les contestations existaient bien. La seconde gravure, qui évoque la fusillade de Boston en Amérique du Nord en 1775, ouvre la réflexion sur les espaces atlantiques et la remise en cause institutionnelle du lien impérial entre la monarchie britannique et ses Treize colonies américaines. Pour avoir voulu les imposer (*Sugar Act, Stamp Act...*), le roi George III se retrouva prisonnier d'un processus de contestation qui devait déboucher sur une guerre. Dans ces deux images, on voit une similitude entre les deux États, l'usage de la force armée, le guet dans le premier cas, un régiment dans le second, contre la population, pour affermir l'autorité monarchique.

On pourra achever cette présentation du dossier documentaire par une dernière remarque, concernant la répartition des documents et les sous-entendus implicites. Seuls deux documents concernent l'Angleterre. On commence par une séance d'ouverture du Parlement et on conclut par une fusillade, comme si l'équilibre institutionnel de la Grande-Bretagne avant d'être un modèle pour l'Europe de Voltaire était compliqué à définir, y compris après les révolutions du XVII<sup>e</sup> siècle, à rebours d'une certaine historiographie *whig*. Pour la France, représentée par 3 documents, on reste centré sur le règne de Louis XIV, ou sur l'État louisquatorzien, comme si c'était un aboutissement, ne posant ni la question des circonstances ayant amené à son apparition, ni de son adaptation difficile aux réalités du XVIII<sup>e</sup> siècle.

À la lecture du dossier documentaire, on est amené à proposer une étude des textes autour de **la problématique suivante** : dans quelle mesure la guerre, qui est une nécessité et également un idéal pour les États à l'époque moderne, conduit-elle à leur renforcement, mais aussi très largement à leur contestation par les populations ? Dans une première partie, on pouvait étudier la manière dont les États français et anglais, puis britannique, se sont renforcés dans les guerres, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de leurs frontières. Puis, on pouvait procéder à l'étude des structures administratives et fiscales mises en place pour parvenir à ce résultat, comme de la participation de certaines franges de la population pour parvenir à ce résultat. Enfin, on pouvait évoquer le caractère souvent brutal de ces évolutions, face à des peuples protestataires, révoltés parfois, et revendiquant des « libertés » face aux empiètements de l'État.

## I- « Le roi de guerre » (J. Cornette) ou le renforcement de l'État par la guerre

### A) Les origines du pouvoir guerrier comme essence du pouvoir monarchique

Un triple héritage fait de la guerre la vocation première des rois de France et de Grande-Bretagne.

### 1) Le droit divin (document 1)

Le 13 avril 1640, lors de la séance d'ouverture du Parlement, le « *garde du grand sceau* », c'est-à-dire le Lord chancelier, présente le roi aux députés comme une personne « *sacrée* » (ligne 15) et comme « *l'Oint du seigneur* » (l. 24). C'est en effet dans l'abbaye de Westminster qu'a eu lieu la cérémonie du couronnement au cours de laquelle le roi d'Angleterre a été sacré. Parmi les *regalia* qui ont été remis au roi, **l'épée de l'État** symbolise la défense de l'Église et du peuple. Comme les travaux de Marc Bloch l'ont montré, le sacre fait du roi en Angleterre, comme en France, le **représentant de Dieu sur terre**, doté de tous les pouvoirs, au premier rang desquels vient le pouvoir militaire. Le chancelier fait allusion à la piété du « roi son père » (ligne 21). Il s'agit de Jacques VI d'Écosse, couronné roi d'Angleterre en 1603 sous le nom de Jacques I<sup>er</sup>. Ce cousin d'Élisabeth I<sup>ère</sup>, a élaboré une œuvre théorique sur le droit divin. Mais c'est Sir Robert Filmer, auteur de *Patriarcha* (écrit dans les années 1620, mais publié de façon posthume en 1680), qui a le mieux légitimé la toute-puissance des rois descendants d'Adam et dont le pouvoir absolu est d'essence guerrière : « **déclarer la guerre et conclure la paix sont les principales marques de la souveraineté que l'on trouve chez tout monarque** ». Cette pensée est présente également chez les théoriciens de l'absolutisme en France comme Cardin Le Bret (*La Souveraineté du Roi*), ou Bossuet auteur de *La politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte* (1709) qui légitime la guerre de conquête.

### 2) Le roi, nouveau César (document 3)

Depuis la Renaissance, on assiste à une redécouverte de **l'héritage antique**. La statue érigée à Paris en l'honneur de Louis XIV rappelle la gloire militaire des Césars : le roi est représenté en empereur, portant le costume romain, mais conservant la perruque. Comme l'écrit Gérard Sabatier, le roi étend le bras droit devant lui, main ouverte et index impérieux : c'est la représentation de l'autorité agissante par l'action de commander, une statue civile, mais nimbée de religieux. La dimension colossale de la statue, atteignant les trois étages des maisons environnantes, renforce encore l'impression de domination. Cette estampe s'insère dans la « campagne des statues » lancée par Louis XIV à la fin des années 1680, dans le cadre pour reprendre le titre de l'ouvrage de Peter Burke, d'une « **stratégie** » de la gloire.

### 3) La rationalité étatique (documents 1 et 4)

Dans le discours de l'inauguration du Parlement en 1640, le chancelier évoque le « bien public » : la guerre est une action rationnelle quand elle est l'œuvre du roi. L'éloge de Vauban par Fontenelle montre une autre source pour justifier la guerre pour le « bien de l'État » : **l'économie**. En effet, Vauban réfléchit à « différents sujets qui regardaient le bien de l'État » (ligne 5) dont « le marine, sur la course par mer en temps de guerre [...] sur les finances mêmes, sur la culture des forêts, sur le commerce et sur les colonies françaises d'Amérique ». On retrouve les grandes préoccupations des **mercantilistes**. La richesse de l'État étant considérée comme sa réserve de métaux précieux, l'économie est assimilée à une guerre commerciale dans laquelle les colonies tiennent une place importante.

Au-delà de la pensée et de la symbolique du roi de guerre, le pouvoir royal s'affirme par les armes contre ses sujets rebelles et contre les puissances extérieures.

## B) S'imposer par les armes à l'intérieur du royaume

### 1) Un roi, une loi, une foi (documents 1 et 2)

Deux documents du corpus montrent l'importance de la religion dans les guerres au XVII<sup>e</sup> siècle. L'absolutisme de droit divin repose sur l'axiome : un roi, une loi, une foi. Or **la construction religieuse de l'autorité royale** posa le problème de ceux qui ne partageaient pas **la foi du souverain dans des monarchies largement « confessionnelles »**. La monarchie « composite » britannique (J. H. Eliott) comprenait des sujets anglicans, mais également des puritains et des catholiques : les sujets du royaume d'Écosse étaient majoritairement presbytériens. Ainsi les Écossais Presbytériens qui ne reconnaissent pas l'Église anglicane sont-ils qualifiés d'« hommes de Bélial » (doc. 1), c'est-à-dire de monstres bibliques, par Charles I<sup>er</sup>. La *Kirk*, l'Église nationale écossaise, présentait une organisation différente de l'Église anglicane en particulier par l'absence d'évêques et une théologie plus calviniste. C'est pourquoi le roi, sous l'influence de l'archevêque de Canterbury William Laud, décida, en 1637, d'imposer par la force le livre de Prière, ce qui déclencha une révolte qu'il voulut réprimer en levant une armée. La gravure représentant la destruction du temple protestant de Charenton, en 1685, témoignait du rôle de l'armée royale dans la répression

(doc. 2). En France, les Protestants étaient des **sujets fidèles** depuis 1629 et la paix d'Alais. Les protestants furent encore loyaux durant la Fronde. Cependant, Louis XIV considérait comme un danger pour l'État ceux qu'on appelait les huguenots ou de la Religion Prétendue Réformée. À partir de 1681, l'intendant du Poitou, René de Marillac, imposa le logement des soldats aux seuls protestants de sa généralité : des soldats qui avaient toute impunité jusqu'à ce que l'abjuration délivre les protestants de ce fléau. Cette méthode fut ensuite reprise ailleurs dans le royaume. L'édit révoquant l'édit de Nantes fut signé par Louis XIV à Fontainebleau, le 17 octobre 1685, avec la démolition par l'armée du temple de Charenton qui en était la conséquence (doc. 2). L'armée royale fut ainsi, comme en Angleterre, au service de la religion du roi.

## 2) L'autorité royale et les guerres civiles (documents 1 et 3)

Dans les deux monarchies, les années 1640-1660, sont marquées par des épisodes de guerre civile particulièrement intenses. Les années 1640 correspondant à une « **guerre civile britannique** » [Bernard Cottret]. Face à la rébellion de ses sujets écossais contre le *Prayer Book*, le souverain Stuart ne voyait en la circonstance pas d'autre solution que de lever une nouvelle armée : Charles I<sup>er</sup> évoquait « les affronts que les Écossais auraient pu nous faire, en insultant les personnes et les biens de ses sujets du Nord ». Sa crainte se vérifia, en août, lors de l'*invasion* de l'Angleterre par l'armée écossaise avec la prise de *Newcastle*. La faiblesse de l'armée royale explique que l'État monarchique fut renversé en 1649. Cromwell remit dans l'obéissance l'Écosse mais aussi l'Irlande dans une campagne restée célèbre par l'épisode de Drogheda (1649). Le premier parlement authentiquement britannique qui en découla date de 1653. Par la suite, les vellétés de révolte comme en 1690 en Irlande avec la bataille de la Boyne, ou des Jacobites en Écosse en 1715 ou 1746, furent toujours impitoyablement réprimées. L'acte d'union de 1707 procéda de **ce processus d'unification par les armes**. En France, c'est la puissance de l'armée royale mise en place par Richelieu à partir des années 1630 qui permit à l'État monarchique de **résister aux armées privées**, celles des Grands et des Huguenots, qui furent peu à peu détruites notamment durant la Fronde. Ainsi, l'érection de la statue de Louis XIV à Paris en roi de guerre triomphant (doc. 3), rappelle la victoire militaire de l'État central sur les puissances locales, ici la municipalité parisienne autrefois frondeuse (bataille de la porte Saint-Antoine). Les contestations par la suite furent rares en France.

Les monarchies apparaissaient particulièrement renforcées au cours de la période, d'autant que l'instrument militaire servait également à mater les révoltes populaires.

## 3) La répression par l'armée des révoltes populaires (document 5)

Affermies, les monarchies utilisaient à la fois la menace et la force pour **s'imposer face à leur population**. À la suite de l'opposition antifiscale qui enflait depuis 1764, des soldats furent concentrés dans les villes de la façade atlantique. En septembre 1768 le gouverneur Thomas Bernard avait demandé au général Gage que des troupes viennent tenir garnison dans la ville de Boston. Le 5 mars 1770, le drame survint. Pris à partie, les militaires ouvrirent le feu sur la foule, faisant 5 victimes. La gravure représente des soldats britanniques ouvrant le feu sur une foule stylisée. Les *Coercitive Acts* de 1774 votés par le parlement britannique prévoyaient le cantonnement de troupes comme une sanction contre la ville.

Si le pouvoir royal se renforçait grâce à l'armée, la gloire du roi supposait son triomphe à l'extérieur. D'où l'importance des guerres de conquête, avec l'enjeu de la prépondérance en Europe, mais aussi dans le monde avec les colonies.

## C) La gloire militaire : conquêtes et hégémonie

Les deux royaumes connurent une évolution similaire, s'affirmant successivement comme les puissances de premier plan.

### 1) De la relative impuissance du roi d'Angleterre au triomphe de la guerre de Sept Ans (documents 1 et 5)

Dans son discours au Parlement, le 13 avril 1640 (doc. 1), Charles I<sup>er</sup> réclamait les moyens de financer la guerre. Il évoquait face au *Short Parliament* les taxes de « Tonnage et de Poundage », dont il redemandait la confirmation. Il avait ressuscité en 1635 une taxe dite du *Ship Money* en dehors de tout contrôle. Il lui fallait en effet alors financer une marine de guerre pour lutter contre la piraterie, ou pour intervenir dans la Guerre de Trente ans aux côtés des

puissances protestantes face à l'Espagne. Le Parlement s'était montré très réticent à financer de telles aventures car depuis 1628 et la Pétition des droits, **la prérogative royale de lever des impôts était remise en cause au nom de la liberté** (Skinner). La demande du roi exposée dans le document 1 fut ainsi refusée. Le roi se mettait ainsi en danger en voulant faire la guerre. L'Angleterre dans ces conditions resta un État longtemps marginal sur la scène européenne. Face à cette situation médiocre, l'affirmation ultérieure de la monarchie britannique en est d'autant plus frappante. Tout avait changé avec l'arrivée sur le trône de Guillaume d'Orange : après la Glorieuse Révolution, l'Angleterre entra dans la seconde guerre de Cent Ans et devint un « acteur majeur des guerres en Europe » (doc. 6). Les guerres étaient désormais soutenues par le Parlement et Guillaume III prit la tête d'une coalition antifranaçaise victorieuse. Après 1715, et encore plus 1763, l'équilibre européen reconnaissait la Grande-Bretagne comme une grande puissance en particulier maritime.

## **2) L'éphémère prépondérance française en Europe (documents 3 et 4)**

La France était intervenue plus précocement sur le théâtre européen. Le roi voulait s'affirmer par la guerre, consolider les frontières du royaume, ou encore obtenir des avantages commerciaux. La carrière de Vauban (doc. 4) montre avec précision comment, grâce aux guerres de conquête, Louis XIV agrandit son territoire : Strasbourg, Lille, Besançon, Perpignan deviennent alors françaises. Louis XIV dut ainsi son surnom de Grand à ses nombreuses victoires qui le conduisirent à la prépondérance française en Europe dans les années 1680. Après la « paix de Ryswick », à l'issue de la guerre de la Ligue d'Augsbourg, la France avait pu préserver l'essentiel de ses conquêtes de 1678. Ainsi, Louis XIV pouvait-il se faire représenter en plein Paris, deux ans plus tard, en roi de guerre toujours glorieux (doc. 2). La guerre de Succession d'Espagne (1701-1714) fut beaucoup plus difficile face à l'Europe coalisée réunie autour de l'ennemi acharné de Louis XIV, Guillaume III d'Orange, Stadhouder de Hollande et co-souverain britannique. Les services éminents de Vauban lui valurent le bâton de maréchal en 1703 car sa « ceinture de fer » protégea le royaume d'une invasion. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le royaume ne fut plus menacé.

## **3) Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enjeu colonial (documents 4 et 5)**

La France et la Grande-Bretagne étaient devenues des puissances maritimes et coloniales. Que Vauban dans ses mémoires au roi (doc. 4) se fût préoccupé des « colonies françaises en Amérique » n'était pas un hasard. En effet, des empires coloniaux s'étaient édifiés à partir du XVII<sup>e</sup> siècle. On peut évoquer aux Antilles Saint-Domingue, la Martinique, la Guadeloupe pour la France, ou la Barbade, la Jamaïque... pour l'Angleterre. Sur le continent, Treize colonies reconnaissent la souveraineté du roi d'Angleterre. D'abord installés le long du Saint-Laurent au Canada, les Français s'installèrent dans la vallée du Mississippi pour fonder la Louisiane.

Le XVIII<sup>e</sup> siècle montrait finalement que les États français et britannique s'étaient renforcés à l'intérieur comme à l'extérieur. Au demeurant, le gonflement des effectifs, comme la globalisation des conflits à la fois en Europe et aux colonies, sur terre et sur mer, interroge sur l'ingénierie financière des États confrontés à des besoins militaires grandissants.

## **II) Financer la guerre, construire l'État**

La guerre avait un coût important, d'où la nécessité de mettre en place un système fiscal performant. Les deux États adoptèrent toutefois des voies différentes.

### **A) L'armée royale et son coût**

Même si l'expression de « révolution militaire » (Geoffrey Parker) est aujourd'hui contestée, la guerre se transforma profondément aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, entraînant des dépenses toujours plus grandes pour les États.

#### **1) La Révolution militaire (documents 4 et 6)**

Comme le souligne l'analyse d'Hervé Drévilion et de Bertrand Fonck (doc. 6), le principal changement fut **la croissance des effectifs militaires**. La France bénéficiait de sa forte population (près de 20 millions d'habitants) quand sa rivale n'en comptait que cinq. L'historien John A. Lynn avait pu parler pour l'armée de Louis XIV de « the Giant of the Siecle », car les États furent amenés à entretenir des armées de plusieurs centaines de milliers d'hommes. Pendant la guerre de Succession d'Espagne, il fallut entretenir des armées en Catalogne, aux Pays-Bas, en Allemagne et en Italie du Nord : l'armée britannique elle-même atteignit 150 000 hommes.

Malgré des situations très difficiles, le royaume parvint à tenir. Le rôle de Vauban fut considérable dans le domaine de la **guerre de siège** : il conduisit 53 sièges, comme le rappelait Fontenelle, certains fameux comme à « Namur » ou à « Vieux-Brisach ». Il édifia une ceinture de forteresses autour du royaume élargi, le « Pré carré » qui devait garantir le royaume de l'invasion. L'Angleterre avait largement échappé à la révolution militaire du XVII<sup>e</sup> siècle, confiant la défense de ses côtes à la **Royal Navy** et aux milices locales. Les taxes évoquées par Charles I<sup>er</sup> (doc. 1), ou la crise née du *Ship Money*, montrent bien l'importance accordée à la marine. C'est la guerre contre les Provinces-Unies (1652-1654) qui conduisit Cromwell à augmenter la Marine de façon significative. Entre 1650 et 1655, les vaisseaux de guerre composant la *Navy* passèrent de 46 à 82. L'effort se poursuivit pendant la Restauration – le chiffre d'une centaine de vaisseaux étant atteint – et après la Glorieuse révolution : on comptait 120 unités durant la guerre de Succession d'Espagne à bord desquels servaient 40 000 hommes.

## 2) De l'armée du roi à l'armée royale (documents 1, 3 et 4)

Le roi de Guerre renforçait en théorie sa légitimité aussi en servant aux armées : Vauban suivit Louis XIV, son fils monseigneur et son petit-fils le duc de Bourgogne, c'était un « sacre militaire » (J. Cornette). Louis XV accompagna encore le maréchal de Saxe en Flandre, comme à Fontenoy. Mais la présence du roi n'était plus nécessaire. Louis XIV cessa de suivre ses armées à partir de 1693. Le roi déléguait son autorité à des généraux qu'il récompensait selon sa volonté : Vauban reçut en 1703 le bâton de maréchal. Pour faire la guerre, Charles I<sup>er</sup> avait essayé de compter sur ses propres forces. Il évoquait ses « bons amis », des Lords qui sur leurs fonds propres l'avaient suivi dans sa désastreuse guerre en Écosse. La guerre civile amena de profondes transformations. Ses partisans appelés Cavaliers, furent opposés à l'armée du Parlement et enfin à la *New Model Army*, mise en place par Cromwell, c'est-à-dire des troupes disciplinées, permanentes et motivées, organisées en régiments. Les *Instruments de gouvernement* de 1653, pérennisaient dans l'article XXVII le financement de l'armée et de la flotte. À partir de la Restauration, la marine devint la *Royal Navy* : elle était devenue **une institution nationale**, respectée, et le fer de lance de la puissance britannique.

## 3) Le blocage financier (documents 1, 4, 5 et 6)

Traditionnellement, le roi devait vivre de son Domaine. Mais en temps de guerre, cela devenait impossible. En 1640, Charles I<sup>er</sup> devait bien reconnaître que ses **revenus ordinaires ne pouvaient suffire** pour mener une campagne militaire, « à ses propres frais », et que « Sa Majesté considère que les subsides ne pourraient pas suffire, s'ils n'étaient pas suivis d'un plus grand secours ». Vauban lui-même se préoccupait des « finances ». On connaît son projet de dîme royale. La guerre de course qu'il évoquait était un substitut à l'armement d'escadres que le gouvernement de Louis XIV ne pouvait plus financer. En 1759-1760, en France, la marine royale était dans la quasi impossibilité d'honorer les dépenses. Faute de moyens, le roi ne pouvait pas partir en guerre, où était contraint de négocier et les exemples sont nombreux. Accablé par la **détresse financière** pendant la guerre de Succession d'Espagne, Louis XIV dès le Grand Hiver 1709, accepta de grandes concessions pour obtenir la **paix**. Solutions bien insuffisantes en tout cas pour « équilibrer le flot des dépenses », provoquant une quasi « **faillite financière** » (doc. 6). En effet, la guerre s'arrêtait aussi quand les moyens financiers étaient épuisés.

## B) L'État militaro-fiscal : l'innovation financière (document 6)

La notion d'**État militaro-fiscal** a été forgée par J. Brewer pour l'État britannique au XVIII<sup>e</sup> siècle ; elle est reprise par Hervé Drévilion et Bertrand Fonck pour la France du XVII<sup>e</sup> siècle. Les deux États adoptèrent toutefois des voies différentes.

### 1) Le système britannique (documents 1 et 6)

Le dossier permettait d'expliquer la longue impuissance fiscale des monarques Stuart, incapables d'obtenir du parlement le vote d'impôts, entraînait la faiblesse de l'État anglais face à la France avant que la Glorieuse Révolution ne jetât les bases d'une puissance britannique reposant sur une fiscalité performante. Dans la **monarchie mixte** britannique, le roi avait besoin du **consentement à l'impôt** des membres du Parlement : « Il n'y a jamais eu de roi qui ait eu des causes plus importantes que moi d'assembler un parlement [...] qu'à moins que les subsides ne soient incontinent accordés, il ne lui sera pas possible de faire les préparatifs nécessaires pour la puissante armée qui doit marcher en campagne » (doc. 1). Ces

« subsides » étaient les taxes de « Tonnage et de Poundage » qui remontaient au Moyen Âge et étaient traditionnellement dévolues pour l'entretien du souverain. Charles I<sup>er</sup> avait essayé de passer outre en ressuscitant la taxe du *Ship Money*. Or, face à l'idéal du roi de guerre, les parlementaires redoutaient que le commandement de l'armée ne renforçât la prérogative royale, ce qui explique leur refus. Significativement, ce fut pendant la guerre civile que le Parlement mit en place un **impôt indirect** qui se révéla fructueux, « **l'Excise** », une taxe qui pesait sur les marchandises de première nécessité. Avec la Restauration, le Parlement cavalier enthousiaste, accorda à Charles II des **revenus permanents** (*tunnage, poundage, excise* et en 1662 *Hearth tax*) mais dont le rendement au départ était décevant. Tout au long de la Restauration, le Parlement continua de garder le roi à court de recettes ordinaires. Ce n'est **qu'après la Glorieuse révolution – qui fut un tournant décisif** – qu'une taxe, l'*Aid*, sur les revenus fonciers votée par le Parlement en 1692, qui devint par la suite la *Land Tax*, allait assurer à l'État britannique des revenus suffisants, tandis que les **taxes sur la consommation** votées par le Parlement ne cessèrent d'augmenter (bière, alcool, sel, savon, papiers, bougies...). De 50 % des revenus de Guillaume III, la *Land tax* ne représentait plus que 20 % de ceux de George III. Alors que les *Excises* représentaient déjà 55 % des revenus de l'État sous le gouvernement de Walpole dans les années 1730. Les Anglais étaient les Européens les plus imposés.

## 2) L'innovation fiscale française : une course aux revenus (documents 6 et 4)

Dès les années 1630, Richelieu avait instauré un « tour de vis fiscal ». La **fiscalité** mesurée en tonnes d'argent **bondit**, passant de 200 millions en 1632, à 575 en 1643. Cette croissance de l'impôt concernait la taille, mais aussi les **impôts indirects** : ceux reposant sur le commerce, les aides, ou le sel, la gabelle, ou encore des frais d'enregistrements comme « le papier timbré » en 1674. Ces impôts étaient souvent affermés, c'est-à-dire que leur perception était confiée à des particuliers, à l'instar de la taxe sur le tabac la même année. Restait enfin des revenus traditionnels comme ceux du domaine, la « forêt » évoquée par Vauban (doc. 4). Tout cela est bien insuffisant encore. Il fallait sans cesse **innover** : « Les dernières guerres du règne de Louis XIV donnent ainsi lieu aux réformes majeures de la capitation et du dixième. » (doc. 6) « La capitation » inaugurée en 1695 au début de la guerre de la Ligue d'Augsbourg était un impôt personnel et général sans exemption pour les 22 classes définies dans la société. C'était aussi le cas du « dixième » des revenus lancé en 1710 par le Contrôleur général Desmarests. Il fut abandonné, puis rétabli par éclipse jusqu'en 1741, avant d'être remplacé par le vingtième en 1749, et deux autres vingtièmes pendant la guerre de Sept Ans. Même si Fontenelle se garde d'en faire l'éloge, il faut rappeler que Vauban fut l'auteur d'un projet audacieux de réforme fiscale, *La Dîme royale*, publié en 1707. Il s'agissait d'établir un « impôt sur le revenu » impôt unique qui impliquait la suppression de tous les autres prélèvements, en particulier la taille personnelle et les aides c'est-à-dire les impôts sur la consommation, « *autant de pestes publiques* ». Une révolution avec l'abolition des privilèges fiscaux des deux premiers ordres, le clergé et la noblesse. Ainsi, **le système fiscal français restait profondément inégalitaire**, et se calquait, faute de cadastre le plus souvent, sur la perception de la taille qui était de fait augmentée.

## 3) La gestion de la dette (document 6)

L'écart entre le revenu net annuel et les dépenses engagées en temps de guerre mesuré en tonnes d'argent fin était saisissant : 200 millions de tonnes pendant la guerre de Hollande, mais plus de 1 000 tonnes durant la guerre de Succession d'Espagne ou la guerre de Sept Ans. De fait, l'État était de plus en plus dans la dépendance des financiers qui avançaient l'argent nécessaire, le revenu net de la monarchie ne représentait plus que 27 % du revenu brut. La Régence essaya bien avec un système de visas conduit par le conseil des Finances de réduire la dette et de créer avec « Law » une banque royale, mais elle échoua. Financer la guerre resta donc une faiblesse structurelle de la monarchie française. A la suite de la guerre d'Indépendance américaine, en 1788, le **remboursement de la dette** représentait 50 % des dépenses du budget de l'État, et les dépenses militaires et diplomatiques seulement 26 %. Au contraire, la grande réussite du système fiscal britannique fut de l'avoir adossé à la **banque d'Angleterre** créée en 1694. En temps de guerre, elle fournissait les fonds nécessaires aux opérations militaires qui excédaient toujours les revenus fixes de l'État, à un taux supportable. Au moins le tiers des dépenses du temps de guerre au XVIII<sup>e</sup> siècle, voire 39 % pendant la guerre d'Indépendance américaine était emprunté. La dette de l'Angleterre pouvait s'envoler, l'État pouvait continuer à emprunter sans avoir à la rembourser.

### C) La construction de l'État

À travers l'**acceptation** de l'impôt se devine la **question de la construction de l'État à l'époque moderne**. A été souligné le « **rôle d'accélérateur des conflits militaires dans les processus de construction étatique** » (K. Béguin).

#### 1) L'acceptation de l'impôt par le Parlement (document 1)

La première question posée était celle de l'**acceptation de l'impôt**. « Sa Majesté n'y prétend aucun droit que la concession du Parlement » dit-on en Angleterre en 1640. L'opposant à Charles I<sup>er</sup> Pym ne manqua pas de prendre la parole pour dénoncer la tyrannie de onze ans durant laquelle le **Parlement** n'avait pas été réuni, notamment sur la question fiscale. Charles I<sup>er</sup> reconnaissait l'importance d'un **dialogue, ou d'une négociation** : « elle vous donne le loisir de considérer quelles demandes vous devez faire pour le bien de l'État ». A la suite de la révolution anglaise et le principe d'un vote du parlement ne fut plus remis en question. Le **Bill of Rights** l'affirma définitivement. **La pratique des institutions** au XVIII<sup>e</sup> siècle montre, qu'en dehors de cas très précis comme la crise de l'Excise contre Walpole en 1733, le Parlement vota les Actes financiers sans problème : on compte tout au plus 4 échecs sur des centaines de lois fiscales.

#### 2) L'illusion de la toute-puissance royale en France (document 3)

En France, il y a une illusion, celle de la **toute-puissance royale** que la statue de Louis XIV pourrait donner (doc. 3). Après 1614, les États généraux ne furent plus réunis. L'édit de Béziers de 1632 avait par exemple interdit aux États du Languedoc de pouvoir refuser des nouveaux impôts. En 1648, au moment de la Fronde, la chambre Saint-Louis dans sa déclaration des 27 articles aurait voulu interdire tout impôt nouveau sans l'accord des cours souveraines (article 3). En 1673, Louis XIV interdit toute remontrance préalable avant l'enregistrement aux parlements. Le Régent rétablit ce droit en 1715. De fait, le roi ne pouvait aller contre la population, et il était à la recherche d'une approbation, y compris pour les impôts. **La notion d'autorité négociée est valable pour les deux monarchies**. Quand il s'agissait de l'impôt, les **autorités locales** étaient incontournables. Dans les pays d'État, elles établissaient les modalités de l'imposition, ou négociaient un abonnement, voire un don gratuit. La dette de l'État témoignait également de « l'importance de l'économie sociale de la rente » (doc. 6). L'impôt finalement devenant la contrepartie des avances faites au roi.

#### 3) Des monarchies administratives (document 4)

La réflexion sur la fiscalité conduit à poser **les limites de la notion d'État militaro-fiscal**. Car l'État peut faire tout autre chose que la guerre. Le panégyrique de Vauban est exemplaire puisque ce grand serviteur de l'État réfléchissait à de **nombreux sujets** dans ses *Oisivetés*, « sur la marine, sur la course par mer en temps de guerre, sur les finances même, sur la culture des forêts, sur le commerce, et sur les colonies françaises en Amérique ». On semble retrouver le programme de Colbert derrière ces préoccupations. Et l'État s'occupait aussi de **la police**. On peut citer la police des grains pour l'approvisionnement des villes ou les politiques d'assistance en règle générale. Les États s'appuyaient sans cesse davantage sur **une administration grandissante**. Vauban lui-même « occupait sans cesse un grand nombre de secrétaires, de dessinateurs, de calculateurs, et de copistes ». La fonction première des secrétaires d'État à la fois en France et en Angleterre, c'était bien d'écrire. Le secrétaire d'État de la Guerre se réservait ainsi la plupart des provinces frontalières, comme celui au *Southern Department* en Angleterre occupé par Pitt, les colonies. Mais ils tendaient à s'entourer de spécialistes de plus en plus nombreux. L'Académie des Sciences à laquelle appartient Fontenelle (doc. 4) par exemple, fournissait une expertise au roi sur les sujets les plus divers. Pour collecter l'impôt, le pouvoir royal mit en place une administration. La Ferme générale créa un système élaboré et bureaucratique avec plus de 28 000 employés en 1774. L'évolution était similaire en Grande-Bretagne, avec 12 000 employés du gouvernement au XVIII<sup>e</sup> siècle. Mais c'est surtout la bureaucratie fiscale qui augmenta : de 2 524 en 1690 à 8 292 en 1783.

Poussés par la nécessité de faire la guerre, les États ont su innover dans le domaine fiscal, renforçant par la même occasion leur emprise sur les populations.

### III) Les contestations contre l'État

Cet État envahissant, en particulier par ses aspects fiscaux, suscitait de **nombreuses contestations de la part des populations** qui n'approuvaient pas ces évolutions. Trois

documents du recueil sont consacrés à cet aspect (1,3,5). Le **fait « rebelle »** pour reprendre l'expression de Gautier Aubert peut se définir comme « une action collective impliquant l'usage de la force physique ». Denis Richet avait proposé une typologie toujours valable entre « les grandes crises », les « séditions antifiscales » et le « grand refus des humbles ».

## **A) Se révolter contre l'État « les grandes crises » (documents 1 et 2)**

Les peuples étaient susceptibles de se soulever et de promouvoir une révolution.

### **1) Le contrat (document 1)**

Le 17 avril 1640, Charles I<sup>er</sup> réunit le quatrième parlement de son règne : « Le Parlement s'étant assemblé à Westminster, au jour marqué, le Roi s'y rendit et parla ainsi aux deux chambres [...] "MYLORDS, et vous chevaliers, citoyens et bourgeois de la chambre des Communes" » (l. 8-9, doc. 1) La Chambre des lords était composée de Lords spirituels, les évêques, et des Lords temporels, la *Nobility*, c'est-à-dire la noblesse titrée. Tandis que la chambre des Communes était composée de députés élus : la *Gentry* (chevaliers) et les habitants des villes (les bourgeois) : parmi eux un certain Oliver Cromwell élu en 1628 pour Cambridge. « C'est par vous que le royaume en raccourci se présente tout entier à la vue royale de Sa Majesté » (doc. 1, l. 13-14). On peut nuancer cette affirmation. En effet un revenu de quarante shillings était nécessaire pour pouvoir voter ; surtout, le découpage de la carte électorale hérité du Moyen Âge représentait mal le royaume avec les *rotten boroughs* (bourgs pourris) et à l'inverse des grandes villes qui étaient sous représentées. Dans son discours, le roi qualifiait le **Parlement** de « l'ancien et grand conseil du royaume ». Cependant, pour Charles I<sup>er</sup>, celui-ci devait avant tout répondre à la volonté royale « avec toute la diligence possible [...] comme des gages agréables de votre affection pour sa personne et pour son gouvernement ». En face, les députés entendaient exercer leur rôle de conseil en examinant les affaires du royaume. La politique religieuse du roi avait heurté la forte minorité de députés anglais puritains qui se sentent solidaires des presbytériens révoltés. John Pym, leader des Communes, prononça à la suite du discours du roi un véritable réquisitoire contre la politique royale en matière religieuse et fiscale, et conclut par le refus de voter aucun impôt avant de traiter des affaires de l'Angleterre. Le 5 mai, Charles renvoya le Parlement qui n'avait ainsi siégé 17 jours, ce qui fut à l'origine du sobriquet de « *Short Parliament* ». Après les désastres militaires de l'été, Charles I<sup>er</sup> fut contraint de convoquer, une fois de plus, le Parlement. Les élections virent le triomphe de députés désireux de revenir à la monarchie mixte qui s'appuyait sur « l'ancienne constitution du royaume ». Or une liberté essentielle du peuple anglais était que le roi ne pouvait augmenter les impôts et taxes sans le consentement de son peuple via le parlement. Il s'agissait donc de mettre fin aux innovations royales « absolutistes », ou en tout cas à une supposée inspiration française d'ores et déjà dénoncée. Le Parlement vota en conséquence l'annulation de tous les emprunts et taxes décrétés par le roi depuis 1631, notamment le *Ship Money*, mais aussi le *Militia Bill* qui plaçait la nomination aux postes de commandement militaires sous le contrôle du Parlement. Le conflit culmina avec la Grande Remontrance votée en novembre 1641 qui condamnait, en une suite de 204 articles, tous les « abus » du roi. Le débat entre la prérogative royale et les privilèges, devait déboucher sur une révolution britannique. **Le 30 janvier 1649, Charles I<sup>er</sup> fut exécuté.** Lors de la crise de l'Exclusion, le parlement Cavalier chercha à exclure de la succession le duc d'York soupçonné de catholicisme. Devenu Jacques II, il dut fuir lors de la Glorieuse révolution de 1688-1689. Les deux *Essais sur le Gouvernement civil* de **John Locke** furent publiés à ce moment. Sa conception de la nature contractuelle du gouvernement affirmait que tout pouvoir politique n'est légitime qu'à l'état de société qui résulte d'un contrat librement consenti. Cet auteur fut une grande source d'inspiration dans les années 1760-1770, notamment en théorisant un quasi droit à l'insurrection (document 5).

Un document comme le *Bill of Rights* de 1689 faisait d'abord la liste des infractions commises par Jacques II, puis énonçait les droits et libertés du peuple anglais. Désormais, **l'accord du Parlement** était nécessaire pour suspendre des lois, lever un impôt, entretenir une armée, et celui-ci devait être réuni régulièrement. En France, les souverains eurent soin de toujours réfuter l'existence d'un Parlement unique ; toutefois, ils ne pouvaient s'affranchir du respect de la constitution non écrite du royaume, **les fameuses lois fondamentales.**

## 2) La figure royale et la guerre : une faiblesse (documents 2 et 5)

La figure royale présentée en majesté (doc. 3) pour la France dissimulait les circonstances dramatiques qui présidèrent à l'édification de la figure du monarque absolu. Il manque dans le dossier documentaire un contrepoint pour mettre en situation ce qui relève de la politique de communication plus que de la réalité effective du pouvoir. **La Fronde** de 1648-1652 ou 1653, avait vu se succéder les contestations du pouvoir. La grille de lecture la plus souvent retenue à toutes ces contestations (fronde des parlementaires, frondes des princes et fronde de Condé) est bien **le refus des impositions multiples et des empiétements de l'État** sur les libertés traditionnelles. Par la suite, et ce que la statue n'indique pas, les contestations ne cessèrent pas. **La persistance de la contestation** parlementaire au XVIII<sup>e</sup> siècle continuait à montrer que l'obéissance n'était que relative et que « l'opinion » ne se satisfaisait pas du modèle politique ici élaboré, jusqu'à une impasse financière, y compris en temps de guerre. La séance de flagellation en mars 1766 devant le Parlement de Paris, ou « le coup d'État de Maupeou » de 1771, montraient que le roi était en théorie était bien le maître en prononçant la dissolution temporaire des parlements. Mais Louis XVI les rappela. Il ne pouvait gouverner sans le soutien de l'opinion publique.

## 3) Le sentiment patriotique face à la guerre (documents 3 et 5)

Les guerres avaient en outre la particularité de faire apparaître un sentiment « patriotique » ambivalent qui pouvait être une voie nouvelle d'opposition à la constitution monarchique des États. La statue (doc. 3) était érigée à une époque de guerres difficiles. Les défaites posaient des **problèmes à la légitimation de l'action royale**. Vaincus, Charles I<sup>er</sup> et Jacques II cherchèrent le salut dans la fuite. Pour le premier, les « élus » puritains virent dans leurs victoires la confirmation de la faveur divine ; pour le second, que la *Royal Navy* n'ait pu intercepter la flotte transportant l'armée de Guillaume d'Orange confirmait que le vent était bien protestant ! À l'inverse, l'**anglomanie** de l'opinion publique française au XVIII<sup>e</sup> siècle participait aussi de l'admiration vis-à-vis de l'adversaire victorieux. L'opinion publique ne comprenait pas toujours la politique suivie par le gouvernement et c'était une **source de contestation de l'action de l'État**. C'est bien malgré Walpole, que le gouvernement fut obligé d'entrer en guerre en 1739 dans ce qu'il est convenu d'appeler « la guerre de l'oreille de Jenkins ». L'illusion des richesses de l'empire espagnol dont on pourrait s'emparer aisément avait provoqué un enthousiasme délirant. À l'inverse, William Pitt se méfia toujours des engagements continentaux de la dynastie de Hanovre, et de leur « misérable électorat ». L'opinion publique anglaise ne réagit pas mieux en 1763, malgré des succès militaires impressionnants intervenus outre-mer : le numéro 45 rédigé par Wilkes du *North Briton* mettait en cause personnellement le souverain britannique George III. Par la suite, alors que ce souverain pénétré des responsabilités de sa charge, entendait bien faire respecter les droits de la monarchie en Amérique (doc. 5), une partie de l'opinion ne le soutint pas.

## B) Les émotions populaires : une approche par le bas (documents 2 et 5)

Une « approche par le bas », c'est-à-dire par les classes populaires confirme que l'autorité de l'État était largement contestée et que « l'oïnt du seigneur » (doc. 1) n'était pas à l'abri de contestations parfois violentes de sa politique, en particulier religieuse et fiscale.

### 1) Le peuple contre l'État (document 2)

La gravure de 1685 montrant la destruction du temple de Charenton est la preuve s'il en était besoin d'une **contestation spontanée**, l'orthographe comme les dessins sommaires y inclinent. Les protestants étaient victimes de la religion d'État dont les fonctionnaires étaient qualifiés de « suppôt de Satan ». La figure du démon était significative d'une parole populaire souvent contestatrice, quitte à utiliser le vocabulaire de la religion. En effet, dans le tableau célèbre de Jean-Bernard Chalette, *L'allégorie de la révolte du papier timbré*, on retrouvait le même répertoire démonologique que pour Charenton. La gravure de 1685 s'inscrivait également dans les très nombreuses publications contre l'État qui couvraient un éventail large, des pamphlets aux caricatures, que l'autorité était bien incapable de contrôler. Les Mazarinades sont célèbres. Ce furent par la suite aussi les *Nouvelles Ecclésiastiques* qui paraissent sous le manteau en dépit du lieutenant de Police de Paris. Le jansénisme est ici intéressant car il participait aussi de la **désacralisation de la personne royale** dans l'opinion publique et évoquer l'attentat de Damiens contre Louis XV ne paraît pas illégitime.

### 2) Les révoltes antifiscales (documents 1 et 5)

**C'est bien un paradoxe que la manifestation la plus visible du renforcement du contrôle de l'État sur les populations, l'impôt, fut aussi l'occasion des plus fortes contestations.** La question fiscale paraît véritablement révélatrice des **difficultés persistantes** de l'État monarchique à se faire respecter sur le territoire. Jean Nicolas a recensé 8 500 affaires de révoltes : dans 39,1 % des cas il s'agissait de révolte contre le fisc. Le poids de la fiscalité indirecte en Grande-Bretagne n'allait pas non plus sans poser problème. Quand Walpole prétendit réformer la fiscalité en diminuant la *Land Tax* pour augmenter les *Excises*, il suscita une profonde contestation en 1733 avec de grandes manifestations dénonçant l'arbitraire fiscal. On estime aussi que le tiers du tabac en circulation en Grande-Bretagne vers 1750 l'était illégalement. Les événements de Boston (doc. 5) en première lecture relevaient de cette forme de contestation.

### 3) L'économie morale de la foule

L'historien britannique E. Thompson a pu parler d'« économie morale de la foule » pour décrire les **émeutiers** britanniques. Les peuples se révoltaient en effet quand ils estimaient que leurs droits étaient lésés, ce qui était le cas pour les impôts ou les lois. Contre une vision convulsive de l'histoire anglaise, on peut aussi considérer que les populations refusaient de manière rationnelle ce qu'elles considéraient comme des empiétements sur leurs libertés traditionnelles. Lors de l'émeute de Boston en 1770, (doc. 5) on compte parmi les victimes Crispus Attuks, un ancien esclave et un marin, typique de ces milieux populaires mal contrôlés et souvent agités, prompts à l'émeute, représentatifs de ces « hors-la-loi de l'Atlantique » (M. Rediker).

Ainsi, si l'on considère des dates symboliques comme 1661, « le roi gouverne par lui-même », 1689, la Glorieuse révolution en Angleterre et les droits du Parlement reconnus, il faut bien dans les deux monarchies constater la **permanence du refus**. 14,1 % des révoltes relevées par Jean Nicolas le sont contre l'appareil répressif de l'État : on peut rappeler dans le document 3 la représentation du soldat avec le tambour, de l'officier à cheval, de prêtres et de têtes couronnées.

## C) La crise du Stamp Act : une révolution atlantique (document 5)

C'est dans le monde britannique présenté par Voltaire ou Montesquieu comme un modèle, **qu'une crise institutionnelle grave survint au lendemain de la guerre de Sept Ans**. Les événements de l'Amérique montraient aussi une évolution dans les représentations.

### 1) De la négligence salutaire à la crise impériale

L'analyse des événements figurés sur le document 5 imposait une contextualisation en lien avec la réflexion sur le rôle de la guerre et de l'impôt dans la contestation de l'État. Dans le système impérial britannique, fut mis en place un triptyque institutionnel : un gouverneur, représentant du roi, un conseil nommé et une assemblée élue selon de modalités variables. Or **les liens institutionnels** entre Westminster et les assemblées coloniales n'avaient jamais été réglés autrement que par l'affirmation de Poyning's Law surtout valables pour l'Irlande, et confirmées par le *Declaratory Act* de 1720. Le Parlement de Westminster était en théorie supérieur à celui des colonies. Les guerres contre les Amérindiens et les Français avaient contraint les Américains à s'unir. En juin 1754, eut lieu le premier congrès continental à Albany pour se coordonner avant la guerre de Sept Ans. À cette occasion, B. Franklin fit paraître dans son journal avec un serpent en 7 morceaux et la légende « *Join, or Die* ». La guerre de Sept Ans passe pour le creuset de la nation américaine qui prit conscience de son **unité**, contre la monarchie britannique. On parle même de **creuset** à cette occasion.

Or la guerre victorieuse imposait de nouvelles contraintes à la couronne britannique. Il s'agissait d'entretenir en temps de paix des garnisons permanentes à la hauteur de 7 000 hommes. Le gouvernement de Lord Grenville fit voter par le parlement de Westminster le *Sugar Act* de 1764 sur les mélasses importées des Antilles en Nouvelle-Angleterre et en 1765, on créa un droit du timbre ou *Stamp Act*. La même année, le *Mutiny Act* obligea les Treize colonies à entretenir les garnisons des forts de la *Proclamation Line*. Pour sortir du blocage, le gouvernement britannique essaya de remplacer ces taxes par des droits de douane : c'était le *Townshend Act* de 1767 qui ne fut pas plus accepté et qui provoqua des mesures de **boycott** sévères.

## 2) Les congrès continentaux

Si l'on revient aux événements des années 1640, on a l'impression d'une répétition du débat institutionnel : peut-il y avoir une **taxation sans représentation** ? La question agita considérablement le parlement britannique. Le 14 janvier 1766 Pitt, alors dans l'opposition, prit même la parole et dénia au Parlement le droit de taxer les colonies. La Chambre des représentants de Virginie fut la première à voter des résolutions le 29 mai 1765 contre le *Stamp Act* et d'autres suivirent. À Boston, les *Liberty boys*, les Fils de la liberté, dirigés par Samuel Adams pourchassaient les fonctionnaires anglais. Pour soutenir ces derniers, le gouvernement décida de faire tenir garnison à des troupes régulières à Boston. Prises à partie, le 5 mars 1770, elles ouvrirent le feu. L'événement eut une portée considérable comme on le voit dans la gravure de Revere qui fut abondamment reproduite. En 1774, les *Coercitive Acts* décidèrent notamment la suppression de la Chambre des représentants de Virginie et une occupation militaire.

## 3) La guerre

L'orfèvre et graveur Paul Revere (doc. 5) fit partie des hommes chargés dans la nuit du 18 au 19 avril 1775 d'aller avertir les miliciens rassemblés à Concord et Lexington des mouvements de l'armée britannique. La fusillade qui survint marqua le début de la guerre d'Indépendance. Le congrès continental réuni le 10 mai 1775 vota **la création d'une armée**. Et le 4 juillet 1776, une **déclaration d'indépendance au nom de droits imprescriptibles**.

Ces événements enthousiasmèrent l'opinion en France. Diderot, par exemple, s'étonna que le livre de John Dickinson *Lettres d'un fermier de Pennsylvanie* fût traduit et autorisé en France. Pour le gouvernement, ce conflit aurait dû relever d'un conflit intérieur, entre un souverain et ses sujets. La perspective d'une contagion américaine inquiétait un esprit lucide comme Turgot pour qui « le premier coup de canon forcerait l'État à la banqueroute ». Rien n'y fit, puisqu'en 1778, sans perspective autre que de prendre sa revanche de la guerre de Sept Ans, **la France de Louis XVI entra en guerre** aux côtés des *Insurgents* contre George III.

En définitive, ce recueil de documents permet d'interroger, dans une perspective comparatiste, la complexité du lien entre la guerre et la construction de l'État et de son évolution, mais aussi d'étudier la notion de construction étatique à l'époque moderne, qui est bien loin de déboucher sur une autorité incontestée et absolue. Une telle réflexion, qui se fonde sur un important renouvellement de l'historiographie, n'a pas manqué d'être prise en considération par les auteurs des programmes scolaires et trouve donc matière à être adaptée à **l'enseignement du secondaire**.

## Seconde partie : l'exploitation adaptée

### A) Choix du niveau et de la séquence

Les programmes proposent différentes voies d'accès pour proposer une exploitation adaptée du thème étudié, notamment en cinquième au collège et en seconde au lycée.

Dans le premier cas, le thème 3 intitulé « Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> s » contient un sous-thème intitulé « Du Prince de la Renaissance au roi absolu », autour de l'étude de trois souverains, François I<sup>er</sup>, Henri IV et Louis XIV qui permet d'étudier « l'évolution de la figure royale ». Sans méconnaître l'apport heuristique de l'emploi de « monarchie absolue », le recueil documentaire proposé ici ne paraît pas tout à fait pertinent pour l'illustrer. Un texte de Bossuet comme un extrait de *Politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte* (1670), ou d'un ambassadeur étranger comme Ézéchiél Spanheim (vers 1690), ou encore des *Mémoires de Louis XIV* (« la volonté de Dieu est que quiconque est né sujet obéisse sans discernement ») aurait mieux convenu. En outre, le programme, qui comprend un sous-thème consacré au début de la construction de l'État au Moyen Âge, établit une continuité entre l'État médiéval et l'État moderne qui ne permet pas vraiment de dégager les spécificités du second et **il serait assez artificiel au vu des documents proposés, de choisir une exploitation adaptée à ce niveau**.

Il apparaît que **le programme de seconde** offre des pistes d'étude plus fécondes. Le thème 3 est intitulé « L'État à l'époque moderne : France et Angleterre ». Deux chapitres sont imposés :

l'affirmation de l'État en France et l'ébauche d'un gouvernement représentatif, avec la définition des grands principes et des droits fondamentaux, en Angleterre. Le thème 4, qui en est la suite et est intitulé « Dynamiques et ruptures dans les sociétés des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup>s », évoque également des aspects intéressants comme les « crispations de la société d'ordres » ou les révoltes paysannes. On observera, concernant le chapitre sur la France, que des axes entiers, tels que le rôle de la guerre, l'extension du territoire, le développement de l'administration royale et la collecte de l'impôt sont parfaitement cohérents avec les thèmes autour desquels le dossier a été organisé. Le thème 4 et son chapitre 2 enfin offrent des perspectives d'études intéressantes. Les « tensions, mutations et crispations de la société d'ordres » impose de travailler sur le poids de la fiscalité sur les paysans, mais aussi par le point de passage et d'ouverture « la révolte des Va Nu-Pieds » de 1639, sur les contestations de l'autorité monarchique. Le chapitre 2 du **thème 3 du programme de seconde Le modèle britannique et son influence** offrait une possibilité intéressante, parmi d'autres exploitations pédagogiques possibles.

**La séquence, qui correspond au chapitre 2 du thème 3, peut être structurée en trois séances de deux heures chacune, selon le plan suivant :**

- I) Les révolutions anglaises : le Parlement contre la monarchie
  - 1) La Guerre civile et le Commonwealth
  - 2) La Restauration
  - 3) La « Glorieuse révolution » ? : un équilibre institutionnel
- II) Le modèle anglais
  - 1) Le système électoral
  - 2) La vie parlementaire
  - 3) « C'est la faute de Voltaire » : la compréhension erronée de la vie politique anglaise
- III) Une révolution atlantique : la révolte des Treize colonies
  - a) La crise du Stamp Act
  - b) La déclaration d'Indépendance
  - c) La guerre d'Indépendance américaine et l'entrée en lice de la France

Ce plan propose une étude diachronique et institutionnelle de la monarchie britannique, une approche comparatiste avec la monarchie française, (étudiée lors de la séquence précédente), ainsi qu'une prise en compte de l'espace des colonies, autant d'éléments qui ont structuré l'analyse scientifique du dossier documentaire. La séquence permet également de traiter plusieurs des enjeux qui sont apparus lors de l'analyse scientifique du dossier à propos du rôle de la guerre dans la construction de l'État. Dans une logique comparatiste avec la monarchie française, le modèle britannique présente plusieurs spécificités, en particulier le poids du Parlement, dont le consentement est nécessaire au prélèvement de l'impôt et donc à la possibilité de faire la guerre mais également la dimension atlantique de la monarchie britannique. Du fait de ces spécificités, la relation entre guerre et construction de l'Etat apparaît ambivalente dans cet espace politique.

## **B) Problématique de la séance et choix du document**

La problématique de la séquence invite ainsi à s'interroger, en lien avec l'étude menée sur la France, sur la spécificité de la construction de l'État moderne dans la monarchie britannique. L'extrait de Rapin de Thoyras consacré à l'ouverture du Short Parliament (document 1) est retenu comme document d'ouverture à la séquence sur la monarchie britannique. Il présente l'avantage d'aborder les deux pays et de suggérer des comparaisons utiles, conformément à l'esprit du thème 3. Il permet de revenir sur la problématique de la séquence, puisqu'il met en exergue le rôle du Parlement, qui sera de nouveau examiné lors de la séance suivante, et suggère l'importance et la complexité du lien entre guerre, fiscalité et construction de l'Etat.

Abordé lors de la première séance consacrée aux révolutions anglaises, son étude permet d'analyser la question des relations, notamment dans le domaine de la guerre, entre Parlement et monarchie.

## **C) Notions, vocabulaire et repères chronologiques**

Les élèves ayant déjà travaillé, dans le cadre du chapitre sur la France, et précédemment au collège, les notions de **monarchie absolue, droit divin, et d'État militaro-fiscal** ont déjà fait l'objet d'éclairages. La séance consacrée au modèle britannique et à son influence est donc l'occasion de les mobiliser à nouveau, de les approfondir et d'en introduire de nouvelles, présentées et expliquées dans le cadre de l'étude du texte de Rapin de Thoyras. Les **notions et concepts** peuvent être expliqués de la manière suivante :

- **Monarchie limitée (mixte ou tempérée)** : c'est une monarchie dans laquelle le pouvoir du souverain est limité par différentes institutions, en particulier par l'existence d'un parlement.
- **Parlement** : en Angleterre, assemblée composée de la Chambre des lords et de la Chambre des Communes, qui est convoquée par le souverain notamment pour les questions législatives, religieuses, dynastiques ou fiscales. Ses sessions tendent à devenir régulières et permanentes.
- **Constitution** : littéralement, la forme d'un gouvernement, au sens général. Mis à part les « Institutions de gouvernement » en 1653, elle n'est pas écrite mais renvoie à l'usage, au nom des « libertés » anglaises par exemple.

Pour la première séance, **des définitions** de termes s'imposent. Il s'agit de « prérogative » (pouvoir d'agir de manière autonome reconnu au souverain) et de « puritains » (protestants intransigeants).

Un certain nombre de **repères chronologiques** sont à mobiliser, parmi lesquels les dates du règne de Charles I<sup>er</sup> (1625-1649), de la Grande Remontrance (1641), de la Guerre civile (1642-1660), de l'exécution de Charles I<sup>er</sup> (1649), du *Bill of Rights* (1689), et l'Acte d'Union (1707).

#### **D) Capacités, méthodes mises en œuvre et exploitation pédagogique du document**

Il s'agit d'abord d'employer les notions et le lexique propres à l'historien. Les capacités à transmettre dans le cadre de l'exploitation pédagogique du document sont en partie liées à la préparation aux évaluations communes du baccalauréat, qui requièrent la maîtrise de l'analyse d'un ou de deux document(s). Plusieurs **capacités** pouvaient être travaillées (« connaître et se repérer », « contextualiser » ou « conduire une démarche historique »), mais le projet didactique pouvait également se centrer sur l'analyse critique d'un document, critique externe (auteur, nature, sujet, date) et interne (prélever des informations, souligner le point de vue adopté), dans le but de construire une argumentation historique.

**La mise en œuvre** de ces capacités, dans le cadre d'une activité individuelle en autonomie pendant une vingtaine de minutes, peut s'organiser autour d'un questionnaire. Une première question, générale, consiste à demander à l'élève ce qu'il a compris à la lecture du document. Il est instructif pour le professeur de vérifier la compréhension générale du document avant d'entrer dans les détails. Ce type de question ouverte présente également l'avantage d'inciter les élèves à se poser des questions et donc à raisonner. On peut ensuite demander aux élèves de procéder à une critique externe du document, afin que ce questionnement constitue un réflexe méthodologique face à tout document nouveau puis à la critique interne par des questions de deux ordres :

- Celles qui relèvent du prélèvement d'informations (compétences acquises de longue date), à propos d'un texte plus long et plus difficile que ceux sur lesquels les élèves ont l'habitude de travailler.
- Celles qui mettent en relation causale deux éléments historiques et d'apprécier le poids du contexte.

Le travail d'interprétation historique est ainsi davantage sollicité, qui invite en outre à un effort de synthèse et qui permet de commencer à travailler la capacité « conduire une

démarche historique » et d'introduire les trois notions évoquées plus haut. Ce type de questionnement faisant place à l'ouverture et au raisonnement pouvait permettre **d'élaborer en commun une problématique de séance** énoncée ainsi : comment les besoins financiers de l'État anglais liés notamment à l'activité militaire conduisent-ils à préciser les relations entre le roi et le Parlement ?

La trace écrite pouvait, quelle qu'en soit la forme proposée, souligner le rôle du Parlement dans une monarchie limitée et le cycle de révolutions qui ne s'achève qu'à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle.

Pour conclure, cette leçon offre de **nombreuses passerelles avec l'Enseignement moral et civique** :

- élaboration de concepts politiques importants comme la séparation des pouvoirs, le consentement à l'impôt ou le rôle d'un parlement ;
- la période est essentielle concernant les droits des individus, entre *l'Habeas Corpus* et les droits inaliénables de tout être humain énoncés dans la Déclaration d'Indépendance.

# TROISIEME PARTIE – RAPPEL DES PRINCIPES GENERAUX POUR LES EPREUVES D'ADMISSION

---

## Epreuve 1. « Mise en situation professionnelle »

---

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

### **La forme de l'exposé**

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

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

### **L'aspect pratique de l'exposé**

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

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

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

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

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

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

Le jury espère que ces remarques permettront de faire baisser encore un peu plus le nombre d'absences et d'abandons en cours de préparation. Les candidats sont invités par le jury à faire preuve de combativité lors de toutes les épreuves, puisque seul un abandon ou un 0/20 est éliminatoire. Il faut impérativement éviter toute attitude hypercritique paralysante ou tout refus d'obstacle devant un sujet inattendu, qui empêcherait d'aller au bout de l'exercice proposé. De même, la prestation lors de la première épreuve d'oral ne doit pas empêcher de se présenter à la seconde : nul ne peut prétendre prédire son résultat final et se confronter aux deux épreuves est le seul moyen de rester dans la course et de s'améliorer dans chacun des exercices. Accepter une performance moindre et tirer les conclusions d'un échec sont aussi une très bonne façon d'apprendre et de progresser, comme de tester sa motivation pour l'exigeant métier d'enseignant.

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

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

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

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

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

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

**A noter**, pour la session 2021, **les candidats pourront** pour la partie pédagogique de la MSP **s'appuyer sur les** programmes en vigueur :

- pour le collège **les programmes de 2016 modifiés 2020.**

- pour le lycée **des programmes de l'enseignement d'histoire-géographie de la classe de seconde générale et technologique, les programmes de la classe de première de la voie générale et de la classe de première de la voie technologique ainsi que les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de Première et de Terminale (voie**

**générale)**, publiés au Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019. **Evidemment, les exigences – notamment disciplinaires – pour cette partie de l'épreuve restent inchangées : les candidats devront toujours proposer des pistes de réflexion didactiques en vue de la transmission de savoirs en histoire ou en géographie.**

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

**Le jury renvoie au précédent rapport du jury 2019 pour prendre connaissance des recommandations précises pour chacune des épreuves orales, qui restent valables pour la session 2021 du concours.**

## Épreuve de mise en situation professionnelle – Histoire

### I. Attendus méthodologiques MSP Histoire

#### 1- Définir et délimiter le sujet

Une des premières difficultés est bien souvent de réussir à définir correctement son sujet : le jury insiste sur la nécessité de préparer cette difficulté en amont pendant l'année, comme de bien saisir le caractère crucial du premier quart d'heure de réflexion et passage en bibliothèque. Les termes qui posent problème aux candidats relèvent un peu moins du lexique historique que des **concepts fondamentaux** et « simples » à première vue.

Le jury rappelle que les candidats doivent se constituer tout au long de leur licence et de leur année de préparation un bagage minimal de concepts et vocabulaire à l'aide des encyclopédies et dictionnaires de référence, bagage concrétisé par l'élaboration d'un **répertoire personnel**, qui liste pour chacun des concepts les sens principaux en fonction des contextes, les références historiographiques et les exemples canoniques. L'entretien reviendra ainsi sur des questions de définition, afin de les préciser ou de les corriger. Le jour du concours, des dictionnaires généraux sont disponibles en salle de préparation dès la première minute de l'épreuve, et doivent impérativement être consultés, même pour rapide vérification. Dans la bibliothèque se trouvent les principaux dictionnaires et encyclopédies de référence : les candidats doivent les consulter, peuvent prendre des notes et au besoin les emprunter

Tous les mots du sujet doivent être définis au cours de l'introduction d'abord, puis remobilisés au cours du développement, pour éviter les sorties de route ou les oublis en cours de contestation et se révolter sont deux actions distinctes, etc.

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

**L'analyse des termes du sujet**, des rapports qu'ils entretiennent entre eux (inclusion, opposition, paradoxe...) et avec **le cadre spatio-temporel proposé**, doit amener à une réflexion principale, exprimée sous la forme d'une question : **la problématique**. Celle-ci doit découler du sujet posé, sans être une interrogation creuse, partielle ou « toute faite ». Sa formulation, au style direct ou indirect, avec une juste maîtrise du point d'interrogation comme des règles d'inversion du sujet et du verbe, doit être précise, claire, sans abus des « chevilles » du type « En quoi ? » qui ne servent bien souvent qu'à introduire un plan copié sur un chapitre et un article. Les candidats ne doivent jamais perdre de vue les questions simples et fondamentales appelées par le sujet (**Qui ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?**), et ne pas réduire ou répéter stérilement le sujet posé. Le jury tient à rappeler que dans le sujet, l'usage des verbes à l'infinitif, du singulier ou du pluriel, ainsi que des prépositions et conjonctions de coordination n'est pas anodin. Les termes du sujet ne doivent pas simplement être définis pour être rangés sagement dans l'introduction de façon juxtaposée, comme des chaussettes dans un tiroir, mais

doivent être mis en tension, articulés, opposés, nuancés et contextualisés tout au long du développement. **Les sujets « classiques »** en histoire, telles que les biographies, les « sujets-tableaux », les sujets spatiaux doivent être abordés tout au long de l'année de préparation, aussi bien que des sujets mettant en relation deux ou même trois termes fondamentaux (dans ce dernier cas, rares sont les exposés n'oubliant pas l'un des trois). Le plan choisi (thématique, chronologique, chrono-thématique) doit 1/ répondre au sujet et à la problématique – les termes du sujet doivent donc être mobilisés dans les titres de parties ou de sous-parties 2/ être équilibré 3/ être constamment contextualisé, avec des **dates** précises. Un contexte spatial précis est lui aussi essentiel.

### 3. Réfléchir en historien

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

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

L'histoire est une enquête qui ne peut se priver du facteur temps. Dans ce cadre, il faut prendre conscience que **l'usage du futur, symptomatique d'une vision médiatique de l'histoire**, avec un faux suspense, **implique une approche téléologique et rétroactive du passé**. Il est donc logiquement à bannir.

### 4. Comprendre et utiliser une source

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

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

## II. Utilisation des ressources

### 1. Du bon usage de la bibliothèque

La publication du contenu de la bibliothèque pour la deuxième année consécutive (fin mai sur le site du lycée Oehmichen) a pour but d'inciter à la consultation bien en amont des oraux des ouvrages proposés à Châlons, dont la liste est ensuite affichée physiquement à l'entrée des bâtiments du lycée dès

la veille des premiers passages. Environ 350 ouvrages et 323 articles (en format papier), soit plus de 680 références au total étaient mises à disposition des candidats (pour 600 références l'an dernier). Le jury a augmenté la proportion d'articles sur le total et diminué le nombre d'ouvrages, en sélectionnant et ôtant les références vieilles, en double ou moins utiles, pour tenir compte des contraintes matérielles de temps de préparation et de visibilité des ouvrages dans la bibliothèque. L'organisation du tirage en ligne, rend pratiquement impossible les cas de « chevauchement » en besoin d'ouvrage.

Si ces progrès quantitatifs, importants, sont à souligner, l'usage de la bibliographie est toujours susceptible d'être amélioré au plan qualitatif. Les usuels doivent être utilisés systématiquement, même pour des sujets « attendus » ou « connus » : pour une biographie, commencer par consulter une notice dans une encyclopédie peut permettre d'éviter des oublis et/ou erreurs factuelles importantes. Le sommaire des ouvrages collectifs doit être plus soigneusement étudié, car certains chapitres ou articles facilitent grandement le traitement de certains sujets. Les sources éditées ou les ouvrages spécialisés doivent être plus constamment utilisés. La bibliographie utilisée doit être manuscrite (elle constitue une trace écrite de chaque passage) et donnée au jury à l'entrée de l'épreuve, sans faire l'objet de commentaires oraux.

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

## 2. Du bon usage des documents

Le choix et l'analyse de documents sont un passage crucial de l'exposé scientifique. L'analyse de documents est un point important à aborder dans la préparation du concours, notamment lors de travaux dirigés dédiés. Il faut choisir et commenter précisément au moins 1 document par partie de l'exposé scientifique (soit 3 sur l'exposé total et de diverse nature). Une base documentaire, d'environ 500 documents textuels, iconographiques ou audiovisuels, n'est pas une banque de données anonyme, mais un catalogue *ad hoc* élaboré par le jury en même temps que les sujets et en relation étroite avec ceux-ci : aucun sujet n'est proposé s'il n'y a pas d'ouvrage ni de document nécessaire pour le traiter dans la bibliothèque. Il faut donc prendre un temps de consultation suffisant de ces documents nombreux, en commençant par une recherche systématique sur le catalogue numérique, mais aussi en feuilletant le catalogue papier. Les réflexions du type « il n'y avait pas de document pertinent pour le sujet » doivent donc impérativement être évitées, à moins de vouloir provoquer volontairement les évaluateurs... Les légendes des documents figurent en intégralité sur le catalogue des documents: il faut utiliser ces légendes pour commenter correctement les documents, notamment pour préciser leur nature. Il faut rappeler que l'on peut réussir une leçon au CAPES en utilisant des documents que l'on a découverts lors de l'épreuve, à condition de faire un choix éclairé et de savoir les commenter. Les cartes historiques et les documents iconographiques, (cf encadré 2 sources iconographiques et leur analyse), ainsi que les sources numismatiques et épigraphiques pour la question d'histoire ancienne doivent être également mobilisées.

## 3. Analyser réellement les documents

Si un document peut servir à mettre en situation (une carte, un portrait pour présenter un lieu ou un personnage), il ne doit pas seulement constituer une illustration projetée quelques secondes : les documents sont proposés, après un choix justifié, pour amener une démarche historique, c'est-à-dire qu'ils doivent être nécessairement étudiés et commentés en profondeur. On attend que chaque document présenté fasse l'objet d'une analyse externe rigoureuse (cf encadré), et qu'ensuite on explicite les passages et concepts importants dans le cadre de l'exposé : certains candidats ont pris ainsi le temps de souligner pendant leur exposé les passages significatifs, procédé rendu facile par la vidéoprojection sur le tableau. La même rigueur dans la démarche est attendue pour l'étude de documents

iconographiques : une céramique n'est pas une amphore, et elle ne date pas « du V<sup>e</sup> au II<sup>e</sup> siècle ». Enfin, devant la richesse des documents spécialement sélectionnés par le jury en fonction des sujets donnés, il faut impérativement éviter de s'appuyer sur des documents « cités de mémoire » (en général imaginaires ou fruits de mélanges), comme d'utiliser d'autres reproductions que celles présentes dans la banque de documents ; en effet, sur les documents de la banque de l'épreuve figurent des éléments indispensables (notes, indications de détails, voire rapprochements avec des documents liés). La référence à un « document fictif » ou « construit par le professeur » est une hérésie scientifique : le professeur d'histoire-géographie, comme tout historien sérieux, ne crée pas ses propres sources et ne raisonne pas sur des forgeries.

### Encadré 1. Analyser un document source

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

- sa nature précise : pas simplement un « texte », « un tableau », « une photographie », mais s'il s'agit d'un extrait d'archive officielle, d'un document privé, d'une lettre, d'un extrait d'œuvre littéraire, de discours, d'affiche ou, dans le cas d'un tableau, d'un portrait, d'une fresque, d'un retable, d'une œuvre monumentale, d'un médaillon ou dans le cas d'une photographie, d'une image privée, d'une photographie de journal, d'un photoreportage etc... Il faut impérativement se reporter aux légendes et ne pas se contenter du seul titre de fichier pour analyser cette nature. L'emprunt de sources éditées à la bibliothèque permet également de se reporter aux précieux commentaires et introductions pour la présentation de l'œuvre ou de l'auteur.
- son auteur : il faut utiliser les dictionnaires, encyclopédies et introductions de sources éditées pour déterminer le statut de l'auteur, son degré de distance vis-à-vis des événements racontés, ses éventuels partis-pris, ainsi que ses objectifs (privés, publics, politiques, scientifiques, commerciaux...)
- son contexte : la date de production de la source, qui peut être contemporaine des événements décrits (source primaire) ou au contraire postérieure (les *Vies parallèles* de Plutarque sont une source secondaire distante parfois de six siècles aux pratiques décrites). Ce contexte doit être vu en détail.
- fonction de la source : le destinataire ou le public visé, la diffusion et l'utilisation dans l'espace public ou privé, ses objectifs déclarés ou implicites...

### Encadré 2. Les sources iconographiques

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

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

### **Encadré 3 - Les documents audiovisuels**

Des documents vidéo recommandés, accompagnés d'un synopsis avec des captures d'écran, ont été adjoints à une vingtaine de sujets d'histoire contemporaine. Ces archives audiovisuelles, téléchargées sur la clé USB, étaient en majorité issues d'INA Jalons ou de banques disponibles en libre accès.

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

Il faut impérativement que les candidats prennent du recul et ne commentent pas naïvement les documents audiovisuels, qui ne sont pas plus neutres ni véridiques que les documents textuels.

## **III- Le déroulement de l'épreuve de MSP Histoire**

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

### **1. La préparation**

#### **La réflexion en salle de préparation**

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

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

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

#### Encadré 4. Normes de présentation bibliographique

##### Ouvrage

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

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

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

Classement typologique (utilisé notamment en géographie)

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

II°) Manuels

III°) Ouvrages

IV°) Articles

Classement thématique (utilisé notamment en histoire)

I°) Sources

II°) Instruments de travail (dont manuels)

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

## 2. L'EXPOSE

### - La partie scientifique

#### L'introduction

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

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

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

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

### - La partie pédagogique

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

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

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

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

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

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

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

Les invocations creuses et mécaniques de dispositifs pédagogiques (îlots, recherche au CDI etc...) commencent à disparaître, au profit d'un véritable début de réflexion sur les enjeux du cours, les documents et éventuellement les exercices proposés. Le principal défaut à éviter est le fourre-tout incohérent ou la litanie mécanique d'extraits de séquences stéréotypées énoncées sans aucune réflexion. Le but de l'exercice est de réfléchir à **l'articulation entre les savoirs scientifiques et leur transmission dans un cadre scolaire** : le lien avec le sujet analysé dans l'exposé scientifique est donc nécessaire. Il ne faut donc pas proposer une « partie pédagogique passeport », en général élaborée par un préparateur, pour tout sujet d'une question, ni se bloquer en invoquant qu'un sujet « ne s'enseigne pas ». **Pour chaque question, rares sont les sujets de MSP qui ont un libellé strictement correspondant à un titre de séquence ; d'autre part, un futur enseignant d'histoire géographie verra passer de nombreux programmes au cours de sa carrière et doit être bien conscient que tout sujet posé a un intérêt d'enseignement.** L'ouverture d'esprit, le sens de la prospective et la curiosité intellectuelle sont des qualités mises en valeur. **Pour les questions relevant de périodes moins représentées dans les programmes ou pour les sujets plus spécifiques en lien avec les questions au concours, le jury laisse une grande liberté d'adaptation aux candidats.** Les programmes d'EMC et les ouvertures vers l'histoire des arts ne sont pas non plus à négliger.

## L'entretien

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

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

- interrogation sur le contenu scientifique de l'exposé, puis sur les connaissances concernant les autres questions au programme. Quand c'est pertinent, l'entretien sur les autres questions au programme peut porter sur des notions ou des espaces évoqués au cours de l'exposé, afin de voir si le candidat est

capable d'effectuer des liens diachroniques. L'entretien peut également porter sur des points distincts des questions au programme : les jurés varient leur interrogation en fonction des exposés.

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

# Epreuve de mise en situation professionnelle – Géographie

---

## I. L'utilisation du numérique

### ➤ bilan et perspectives

On complètera utilement par la lecture du rapport 2019

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

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

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

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

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

Il est important de noter que les candidats n'ont pas à réaliser à proprement parler une présentation de type « Powerpoint » : ils devront uniquement taper le plan de leur exposé et de leur adaptation pédagogique et intégrer les illustrations choisies, voire la ou les productions graphiques pour la MSP géographie dans le diaporama de manière brute, c'est-à-dire sans ajouter d'animation ni de fioriture quelconques. Il n'est pas non plus attendu des candidats qu'ils produisent numériquement des productions graphiques même si, ceux qui le souhaitent, le peuvent.

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

- **l'INSEE** (<https://www.insee.fr/>), ce qui permet aux candidats d'avoir accès à des données chiffrées sur les territoires de la France métropolitaine et ultramarine.
- **Edugéo** (<https://www.edugeo.fr/>), ce qui permet aux candidats d'avoir accès aux ressources de l'IGN à différentes échelles et à différentes dates couvrant le territoire français : cartes topographiques contemporaines et anciennes (cartes de 1950, cartes d'état-major, cartes de

Cassini), photographie aériennes (contemporaines et des années 1950-1965), cartes thématiques (cartes littorales). Le site propose également une couverture à l'échelle mondiale.

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

**Pour la session 2021,** le jury invite les candidats à se familiariser, au cours de leur préparation, avec les **ressources offertes par Géoimages** (<https://geoimage.cnes.fr/fr>). Certaines images de ce site pourront en effet être proposées dans la banque d'images mise à disposition des candidats en salle de préparation.

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

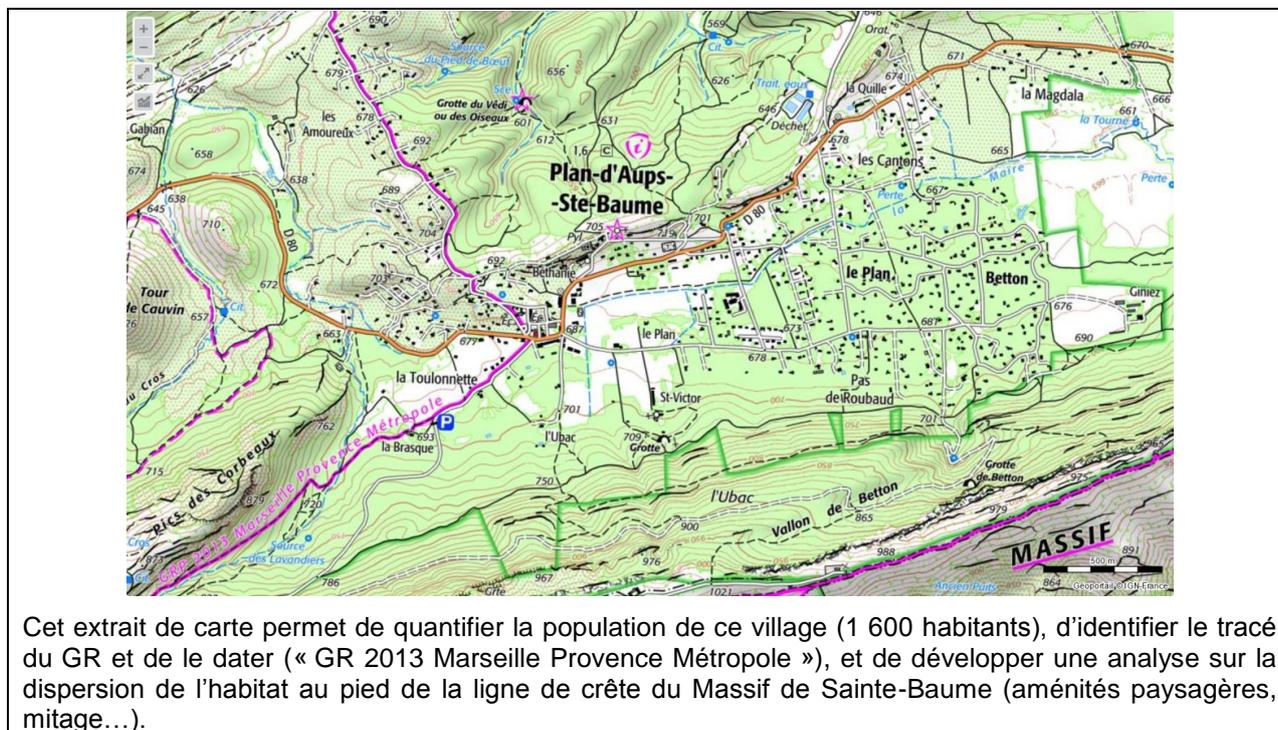
Pour le sujet, « Quelle ruralité pour les espaces périurbains en France ? (Carte TOP 25 Aubagne / La Ciotat / Massif de la Sainte-Baume) », l'utilisation des données numériques a permis au candidat de « zoomer » sur différentes parties de la carte topographique proposée en document d'accompagnement du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

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

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



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



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

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

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

Les connaissances géographiques évaluées lors de la MSP portent évidemment sur les trois questions au programme du concours, mais elles portent également sur des éléments qui relèvent de la culture générale géographique que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant d'histoire-géographie. Parmi les éléments qui apparaissent insuffisamment maîtrisés par les candidats (sur la base 2019), le jury souhaite attirer l'attention sur la nécessité de :

- **maîtriser les notions fondamentales de la géographie et leurs indicateurs**, comme par exemple les notions de développement, transition démographique, métropolisation, risques, etc. ;
- **maîtriser le vocabulaire de base de la géographie physique** (plaine, montagne, estuaire, delta, fleuve, rivière, pente, zone climatique, etc.), qui est mobilisé dans bon nombre de sujets ou d'exemples. Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails relevant de savoirs pointus mais bien de connaître, comprendre et savoir expliquer les principales formes du relief terrestre dans une approche géographique. De même, des connaissances de base en climatologie sont requises pour aborder un grand nombre de sujets.
- **être capable de proposer des problématiques et des raisonnements géographiques**, qui reposent sur l'analyse d'exemples localisés de manière précise, qui fassent varier les échelles d'analyse, de la plus petite (échelle mondiale) à la plus grande (échelle locale, voire micro-locale) en passant par toutes les échelles intermédiaires (échelle continentale, régionale ou nationale) et qui soient attentifs aux acteurs des processus étudiés. Au cours de l'exposé, il est également important de penser à varier les échelles d'analyse, en n'hésitant pas à aller de l'échelle mondiale à une échelle très locale. Rappelons que la mobilisation d'exemples précis et de croquis est également un bon moyen de faire varier les échelles.
- **se constituer une culture géographique de base**, qui comprend par exemple la connaissance des grandes politiques d'aménagement du territoire en France, les grands mécanismes de la mondialisation, le processus de transition démographique, etc.
- **connaître certaines références**, même anciennes, qui font partie de la culture générale géographique et peuvent être maîtrisées par les candidats. En outre, les candidats sont

invités à citer les références des définitions qu'ils avancent ainsi que, le cas échéant, des exemples et des documents qu'ils seraient amenés à emprunter à certains auteurs.

- **suivre un minimum l'actualité et être à jour par exemple sur le découpage administratif de la France, les régions, etc.**
- **connaître, apprendre et revoir les localisations** pour toutes les questions au programme. Le jury dispose de fonds de cartes numériques sur lesquels les candidats seront invités à localiser un certain nombre d'éléments (le relief, les grandes villes, etc.), et en particulier les exemples qu'ils auront mobilisés et dont il leur appartient de vérifier la localisation dans un atlas au moment de leur préparation (des atlas sont en effet à disposition des candidats dans la salle de préparation).

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

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

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

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

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

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

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

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

- avoir une vertu **démonstrative**. La production graphique participe pleinement de la progression du raisonnement et constitue en elle-même un élément de l'argumentation. Elle doit pour cette raison être problématisée.
- être **liée explicitement au sujet**. Les productions graphiques consacrées à un territoire ou un espace en particulier sont ainsi à privilégier. Les schémas trop généraux artificiellement plaqués sur un sujet doivent en revanche être évités.
- posséder un **titre explicite et problématisé**, ainsi qu'une **légende organisée** dans laquelle les titres s'apparentent à des arguments mobilisés pour répondre à la problématique posée par le titre.
- représenter des **informations significatives et hiérarchisées** permettant de répondre à la problématique. La production graphique ne peut se réduire à une simple carte de localisation. Elle ne doit pas non plus représenter un trop grand nombre d'éléments, au risque d'être illisible.
- faire figurer, dans le cas d'une carte ou d'un croquis, **une orientation et une échelle** (l'échelle numérique est à bannir au profit de l'échelle graphique, à cause des déformations liées à la projection).

- comporter des **indications de lieux** (une carte dépourvue de toponymes n'est pas lisible) et être juste et précis dans les localisations des éléments représentés.
- respecter les **règles de base de la sémiologie graphique** : emploi raisonné des figurés ponctuels, surfaciques et linéaires, respect des conventions des couleurs et de dégradés de couleurs, etc. Tous ces termes doivent être connus et les candidats pourront être amenés à les définir lors de l'entretien.
- être réalisée avec **soin et lisibilité**. L'attention des candidats est attirée sur la nécessité de se relire pour éviter les fautes d'orthographe sur leurs productions graphiques.

### c. Adopter une démarche géographique

La géographie est avant tout une analyse de l'espace. La démarche géographique consiste ainsi à se demander pourquoi tel ou tel phénomène se produit à un endroit précis et pas ailleurs. Le propos doit donc être rigoureusement spatialisé, en mobilisant différentes échelles, qui peuvent être spatiales et temporelles. Pour autant, la dimension temporelle et historique des phénomènes spatiaux ne saurait constituer un point de départ de l'analyse.

Afin de développer une telle approche, les candidats ont tout intérêt à utiliser des cartes à différentes échelles et de différentes natures (thématiques, topographiques, de localisation, etc.) tout au long de leur exposé. L'introduction, depuis la session 2016, de cartes topographiques en documents d'appui d'un certain nombre de sujets vise à aider les candidats à aller dans cette direction. L'introduction de la carte n'est toutefois pas systématique. Le jury valorise les candidats qui sont capables de choisir une carte pertinente, à la fois en termes d'espace représenté et d'échelle, pour le traitement du sujet, même si aucune carte n'avait été proposée avec ce sujet.

Enfin, raisonner en géographe, c'est aussi s'interroger sur le rôle des acteurs, de leurs objectifs, leurs stratégies, leurs organisations, leurs représentations, les obstacles auxquels ils font face, les débats que leurs actions suscitent, etc. Les femmes et les hommes sont encore trop souvent les oubliés des territoires étudiés. Les candidats ont tout intérêt à incarner avec précision leur propos, à identifier les acteurs en jeu dans l'espace et dans les phénomènes étudiés, quel que soit le sujet.

### d. Utiliser à bon escient les documents

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

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

## 2. Le déroulement de l'épreuve de MSP géographique

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

## a. La préparation

### - La réflexion

Les 15 premières minutes de réflexion qui précèdent le passage en bibliothèque des candidats est un moment crucial de la préparation, qui ne doit pas être négligé. Une lecture trop précipitée du sujet peut conduire à un traitement partiel, incomplet ou bancal de celui-ci, voire à un hors-sujet fortement dommageable. Les candidats ont intérêt à utiliser au mieux ce premier temps pour cerner le sujet précisément, en définir les termes, réfléchir à sa délimitation. Rappelons que les candidats disposent à cet effet de dictionnaires de français, de dictionnaires de géographie et d'atlas généraux en salle de préparation. Une analyse précise du sujet, de ses termes, de sa formulation, peut alors permettre de dégager les spécificités de celui-ci. Les ont alors toutes les cartes en main pour élaborer une problématique pertinente et pour identifier les ouvrages et documents indispensables durant sa préparation.

### - Le choix des documents et la bibliographie

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

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

## b. La partie scientifique

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

### - L'introduction

Elle commence par une accroche s'appuyant par exemple sur un fait d'actualité, ou encore sur une photographie commentée, tirée du corpus de documents constitué par le ou la candidat(e) pour appuyer l'argumentation de son exposé. L'accroche doit être explicitement liée au sujet et constituer un levier permettant aux candidats d'entrer de plain-pied dans celui-ci.

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

De cette analyse doit découler la formulation d'une problématique. Rappelons qu'une problématique ne peut être une simple reformulation du sujet ou de l'annonce du plan sous forme interrogative. L'avalanche de questions sans liens les unes aux autres est également à proscrire, de même que l'association des termes du sujet à des mots fourre-tout du type « enjeux » ou « limites ». La problématique se doit d'être claire, compréhensible et adaptée au sujet traité. Il s'agit de proposer un fil directeur guidant le raisonnement ensuite développé dans la suite de l'exposé. Seule une approche véritablement géographique du sujet, telle qu'exposée ci-dessus, permettra aux candidats de construire une problématique pertinente, et ce afin d'éviter que le développement ne soit qu'une succession d'éléments factuels plus ou moins liés au sujet. Il est conseillé aux candidats de formuler des questions simples, élaborées à partir d'un questionnement géographique faisant apparaître les paradoxes ou les tensions que pose le sujet.

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

#### - Le développement

La démonstration doit être claire et répondre à la problématique posée. Le développement doit ainsi s'efforcer de tenir le fil du raisonnement. Comme pour une dissertation à l'écrit, chaque partie et chaque sous-partie doit s'appuyer sur un argument principal, étayé à partir de l'analyse de faits précis, de données chiffrées, de documents et d'exemples localisés tout aussi précisément et à différentes échelles. Une attention particulière doit ainsi être portée au choix des exemples. Il faut impérativement des exemples mondiaux variés et contextualisés. Les candidats doivent néanmoins veiller à ne pas verser dans l'inventaire. Utiliser de vraies transitions (qui ne se limitent pas à « on passe au grand III ») qui s'appuient sur les termes du sujet, facilite la progression du raisonnement et permet de limiter le hors-sujet et la simple énumération de connaissances plus ou moins liées au sujet.

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

#### - La conclusion

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

### c. La partie pédagogique

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

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

Le jury attend donc des candidats un certain degré de réflexion et de bon sens dans l'élaboration de leurs propositions. Il est attendu de la part des candidats un regard critique sur ce qu'ils proposent. En outre, un même sujet peut tout à fait se prêter à une transposition au sein de différents niveaux, thèmes ou sous-thèmes dans les programmes.

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

#### d. L'entretien

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

L'interrogation est menée en trois temps :

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

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

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

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

- il faut impérativement éviter d'avoir des réactions inappropriées, d'employer des formules familières (comme « ok », « ça marche », « j'ai zappé » ..., etc.).

- il faut également veiller à ne pas utiliser de manière inappropriée les formules « selon moi » ou « je pense que » pour des réponses qui n'appellent pas à émettre un avis ou une opinion (telle qu'une demande de définition d'une notion).
- faire attention à son attitude : ne pas mettre les mains dans les poches, ne pas s'affaler sur le bureau, ne pas jouer avec sa bouteille d'eau ou avec son stylo, etc.
- éviter absolument le métadiscours : commenter leur propre prestation pendant l'oral ne peut que pénaliser les candidats.

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

L'évaluation de l'épreuve de mise en situation professionnelle en géographie prend donc en compte l'ensemble des moments de l'oral.

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

---

### I. Cadre et finalités de l'épreuve

#### 1. Présentation générale de l'épreuve

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

**L'épreuve repose sur un sujet se présentant sous la forme d'un dossier de cinq documents.** Ce dossier est systématiquement introduit par un titre : « Enseigner..... en classe de..... », qui reprend l'intitulé d'un thème ou d'un sous-thème d'enseignement figurant dans les programmes en vigueur d'histoire ou de géographie<sup>8</sup>.

Le dossier est organisé en deux ensembles.

- **La situation professionnelle proprement dite** (A, B et C) :
  - o document A : un extrait des programmes qui peut être accompagné d'un extrait de la fiche EDUSCOL associée si celle-ci est publiée (toutes les ressources d'accompagnement des programmes du lycée ne sont pas encore publiées) ;
  - o document B : une double page de manuel scolaire ;

---

<sup>8</sup> Annexe 3. Liste des sujets 2018. Accès à tous les dossiers sur le site du lycée Oehmichen : <https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=364> Pour des questions de droit de reproduction, les documents B et C ont été retirés du corpus, mais les candidats pourront retrouver aisément les pages considérées grâce à la première page de chaque dossier.

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

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

## 2. Les attendus de l'épreuve

Le candidat doit :

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

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

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

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

## 3. La dimension numérique de l'épreuve

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

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

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

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

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

#### Quelques gestes informatiques requis

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

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

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

- Diapo 1 : pour **formuler la problématique** et le **plan de l'exposé** ;
- Diapo 2 : pour **analyser une sélection d'extraits des documents B et C** (documents, textes, cartes, etc.). L'ajout d'une diapositive supplémentaire est possible, en dédoublement de la diapositive 2 dans le seul souci de faciliter la compréhension d'une analyse des éléments sélectionnés ;

- Diapo 3 : pour faire le **lien entre la situation d'enseignement disciplinaire et l'une des quatre dimensions de l'Enseignement moral et civique**, par exemple à partir d'une phrase extraite du document E qui fera l'objet d'une analyse. Cette diapositive peut servir à définir les notions ou références qui seront mobilisés au cours du temps de l'exposé consacré à la portée civique et sociale.

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

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

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

## 5. L'organisation de l'exposé

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

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

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

d'ordre scientifique au cœur de la situation d'enseignement, et de réaliser une mise au point sur l'objet historiographique ou géographique en rapport avec cette situation. Le texte de réflexion civique et sociale (document E) doit être croisé avec l'ensemble des éléments du dossier, à commencer par l'extrait de programme. Le candidat propose, à partir de cette démarche, une mise au point sur les contenus du document E (la notion centrale, les principes et les valeurs, ou la question de société), en relation avec la citoyenneté républicaine et son enseignement. Ce second temps doit correspondre aux **deux tiers du temps de l'exposé, soit une vingtaine de minutes**.

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

## 6. L'entretien avec le jury

Le jury revient tout d'abord sur **la présentation critique de la situation d'enseignement et de ses enjeux**, en **abordant la dimension didactique** à partir – prioritairement mais non exclusivement – des documents A, B et C. Le **deuxième temps aborde l'examen de la dimension scientifique**, notamment (et là encore non exclusivement) à partir du document D et de la façon dont il a été mobilisé. Enfin, dans le troisième et dernier temps, **le jury revient sur la dimension civique et sociale**, et donc sur l'articulation de la situation disciplinaire étudiée avec le programme d'EMC, notamment à partir du document E et de la façon dont le candidat a mobilisé cette ressource.

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

## II. Retour sur les sessions antérieures et perspectives pour la session 2021

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

Le jury d'ASP a pu constater lors des sessions 2018 et 2019 que **l'épreuve est bien ancrée dans les préparations** car les règles formelles de l'épreuve ont été très majoritairement respectées. Seuls quelques candidats n'avaient pas démontré leur connaissance des règles de cette épreuve en proposant par exemple des présentations numériques de plus de 10 diapositives ou encore en ne respectant pas les équilibres de temps entre les composantes de l'épreuve. Le jury encourage donc les candidats à bien suivre les remarques et consignes formulées dans le rapport du jury, et à bien se préparer à cette épreuve spécifique au CAPES. Tous les dossiers proposés lors de la session 2019 sont disponibles **sur le site du lycée Etienne Oehmichen, à l'adresse suivante** : <https://lycee-etienne-oehmichen.fr/index.php?id=364>

Les principaux problèmes récurrents relevés par le jury ne tiennent pas tant à la forme qu'à **la compréhension des attentes de fond de l'épreuve**. Le jury souhaite notamment rappeler que l'analyse critique ne repose pas sur une unique démarche de dénigrement des éléments proposés. **Il n'y a pas d'analyse critique sans approche nuancée** : une analyse critique nécessite de distinguer les apports et les limites, et de démontrer une capacité de compréhension de la pensée d'autrui. L'analyse des pages de manuel doit d'abord reposer sur une démarche d'explication des choix effectués par les concepteurs.

La formulation des limites, des incohérences internes et vis-à-vis des attentes officielles – autant d'éléments attendus – ne peuvent que s'inscrire dans cet effort de compréhension seul à même de construire les bases d'un dialogue de pensée constructif. L'analyse critique n'est pas non plus une simple description des éléments contenus dans les documents du dossier. Non seulement cela n'a pas de sens d'un point de vue intellectuel, mais en plus cette démarche conduit inmanquablement à ne pas respecter les ordres de temps indiqués plus haut (un tiers/deux tiers). Cette démarche ne peut relever que d'une volonté d'évitement des attentes épistémologiques, sociales et civiques. Une démarche uniquement descriptive, portée sur la paraphrase, est toujours sanctionnée par le jury.

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

Depuis la session 2019, la nature des textes composant les documents E a été diversifiée. En ouvrant ce document à des sources journalistiques comme des extraits de tribunes, d'éditoriaux voire d'articles de presse, et en diversifiant le champ des auteurs qui peuvent être à la fois des intellectuels reconnus ou des journalistes, l'ambition du jury était d'inciter toujours plus les candidats à contextualiser le document E et à le discuter, sans confondre ses apports avec ceux du document D. L'expérience a été jugée concluante par le jury. Le jury attire particulièrement l'attention des candidats sur un écueil encore présent lors de la session 2019 : trop de candidats ont encore proposé un projet de mise en œuvre en EMC alors que cette démarche n'est pas attendue. Cette démarche se révélait, en effet, quasiment systématiquement factice parce que déconnecté du tout.

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

En résumé, il est attendu du candidat qu'il commence par **formuler l'enjeu social et civique de la situation disciplinaire** faisant l'objet du sujet, puis qu'il **mette en regard cet enjeu et l'approche proposée par le document E**. Pour cela, il est nécessaire de formuler la thèse contenue dans ce document, et non de procéder à une longue paraphrase. L'approche du document E est souvent très tranchée ; cela permet de **mettre en tension la thèse développée et l'enjeu de la situation disciplinaire** formulé au préalable pour pouvoir construire une réflexion sur l'un des grands principes républicains. Là encore, il ne s'agit pas de réciter une fiche mal comprise ; il s'agit de **démontrer sa capacité à faire dialoguer des pensées**, des approches, tout en démontrant sa connaissance des attentes de l'institution. Se réfugier derrière une neutralité « miracle » ne permet pas de démontrer sa compréhension des raisons de la neutralité du fonctionnaire ou encore la nature de cette neutralité. Il n'y a donc pas de sujets pièges : la laïcité semble particulièrement faire peur aux candidats, comme tout ce qui touche aux faits religieux et à la culture politique. Cela traduit souvent une mauvaise compréhension

des attentes du jury. Le jury n'attend pas la récitation d'un dogme ; le jury attend que le candidat démontre qu'il a compris ce qu'est la posture du fonctionnaire, ses fondements, en l'expliquant par rapport aux débats qui traversent la société française soit le contexte dans lequel il exercera son activité professionnelle. Le temps « civique et social » n'est donc pas le moment de la fermeture de l'exercice, mais au contraire de son **ouverture** : ouverture sur la société et ses débats, ouverture sur les fondements qui expliquent la posture attendue de l'agent de l'Etat dans les territoires, ouverture sur le contexte d'exercice de la future mission. Il faut que le candidat ressente et recherche ce mouvement d'ouverture. En cela, il est logique d'attendre une connaissance du jeu des institutions, de la presse, de la vie politique et syndicale.

## 2. Vers la session 2021

La session 2021 n'apportera pas de changements à l'épreuve d'ASP. Contrairement à ce qui était annoncé dans le rapport du jury 2019, le programme de la spécialité Histoire, Géographie, Géopolitique, Science politique ne sera pas considéré pour la session 2021. En effet, il n'a pas semblé opportun d'élargir le champ des programmes considérés pour la dernière année de l'épreuve dans sa configuration actuelle.

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

## 3. Conseils généraux

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

Compte tenu des difficultés encore constatées lors des sessions 2018 et 2019 dans la présentation de la dimension civique et sociale lors des passages, le jury souhaite rappeler quelques conseils aux candidats. La dimension civique et sociale, comme indiqué précédemment, est **un temps d'ouverture**. Il s'agit, pour le candidat, de montrer qu'il a conscience que l'Ecole est au cœur de la société, et que tout enseignement est nécessairement en prise avec les débats qui l'animent. Cette dimension de l'épreuve permet d'interroger le sens même de l'acte d'enseignement.

**Le document E apporte un thème de mise en perspective civique et sociale** en défendant ou exposant une position souvent tranchée. Il convient de la comprendre, mais aussi d'identifier en quoi cette position fait débat. Identifier les éléments polémiques ou qui font à minima débat dans le document proposé permet, à la suite, **d'interroger la finalité civique et sociale de la situation d'enseignement disciplinaire proposée**. Cette étape qui vise à questionner la situation d'enseignement disciplinaire est la clé qui permet de prendre du recul et d'interroger **en quoi l'apport disciplinaire contribue au projet commun qu'est l'EMC**. Ce n'est donc qu'au terme de l'analyse des enjeux civiques et sociaux de la situation d'enseignement disciplinaire que le candidat peut montrer en quoi la situation proposée permet de nourrir la compréhension de l'une des quatre dimensions de l'EMC. Il convient donc de s'abstenir de proposer une mise en œuvre pédagogique factice. **Il faut en rester au « quoi », au « pourquoi » et au « en vue de quoi » ; cette orientation correspond à ce que l'on peut attendre du public cible du concours, les M1 MEEF.**

La culture générale du candidat est souvent prise en défaut. Trop de candidats ne maîtrisent pas **certaines notions fondamentales ou textes fondamentaux de la République**. Beaucoup de candidats méconnaissent le nom, le fonctionnement élémentaire des institutions françaises et européennes. Trop de candidats semblent également ignorer les enjeux des grands débats qui animent la société française... Tout cela se prépare et explique que le jury peut, et même doit, interroger les candidats sur ces dimensions citoyennes contemporaines. Le jury ne peut qu'inciter les candidats **à lire et écouter régulièrement la presse** et à résumer les thèmes et positions rencontrées afin de préparer cette

dimension de l'épreuve. Préparer le Capes d'histoire-géographie demande un investissement intense en matière d'acquisition de connaissances, le jury en a pleinement conscience. Toutefois le candidat ne doit pas s'enfermer « hors du monde » durant cette année aussi intense soit-elle. **Garder un contact avec le quotidien et les événements de l'année est fondamental.**

## Les qualités d'un bon exposé

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

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

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

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

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

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

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

Il est inutile de réécrire le sujet dans son ensemble dans la formulation de la problématique. Il faut plutôt **identifier la thématique et la notion sur laquelle la situation d'enseignement porte**. Par exemple, dans l'ancien programme de première, écrire « en quoi enseigner "La France en ville" » alors que le sujet porte sur la périurbanisation n'apporte rien. Mieux vaut montrer, par la problématique, que l'on a compris

que le sujet porte sur la périurbanisation. Ensuite, l'enjeu du sujet n'est pas de dire « en quoi enseigner XXX démontre l'importance des renouvellements de XXX dans les travaux des géographes ou des historiens » ; c'est même l'inverse. Il s'agit de considérer l'apport du document D pour questionner **le sens** de ce qui est enseigné.

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

Quelques exemples de problématiques à partir de sujets tombés en 2019 :

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

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

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

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

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

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

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

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

## - L'importance de l'analyse critique

**L'analyse critique des sources** est un exercice fondamental qui permet au candidat de démontrer **sa bonne connaissance tant de l'historiographie que des grands courants épistémologiques**. Cela permet aussi au candidat de pouvoir situer les extraits de presse dans le paysage des médias français. Cette démarche est tout particulièrement attendue à propos des documents D et E. Cette contextualisation permet au candidat de mieux déceler et d'explicitier les références contenues dans les textes. C'est alors l'occasion de montrer une culture historique ou géographique, en mobilisant des connaissances et des références éclairant les documents du dossier. Il n'y a donc pas une liste générique d'auteurs ou de concepts attendus par le jury. Le jury attend effectivement que le candidat soit en mesure de citer de grands courants historiographiques, de grands auteurs passés et contemporains, des concepts fondamentaux, mais ceux-ci doivent nécessairement être en rapport avec les documents. Il ne s'agit pas de faire dire aux documents ce qu'ils ne disent pas ; il faut **explicitier les références** pour démontrer la bonne compréhension de ce qui est proposé. Si, en règle générale, les références classiques sont bien connues par les candidats, un effort peut encore être réalisé en vue d'une meilleure connaissance des publications scientifiques contemporaines. Cette attente est chaque année répétée par le jury.

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

## - L'approche critique du dossier

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

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

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

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

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

## - Principaux écueils à éviter

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

- s'égarer dans le commentaire détaillé et pointilleux des manuels ;
- choisir une autre situation scientifique que celle proposée par le document D, ce qui équivaut à un hors-sujet ;
- contourner un document, le jury reviendra de toutes les façons dessus lors de l'entretien ;
- faire un exposé factuel ou une leçon sur la thématique objet de la situation professionnelle : il s'agit de réfléchir sur celle-ci, et non de faire un cours à partir de celle-ci ;
- restreindre la partie civique à l'énumération mécanique de valeurs de la République et des quatre dimensions de l'EMC, sans réflexion ;

**Le jury sanctionne tout particulièrement** le non-respect du temps imparti, l'ignorance des grands repères temporels ou spatiaux, la paraphrase des documents, la récitation, généralement hors de propos, de fiches historiographiques, l'utilisation de références non maîtrisées, ce qui est vérifié lors de l'entretien.

Il se montre très attentif aux qualités de communication d'un futur enseignant et pénalise par exemple un manque d'organisation ou une lecture continue de ses notes sans regarder le jury. Les candidats éviteront de venir à la table du jury et montrer des documents que celui-ci possède et a analysé en amont

- **La nécessité d'une combattivité jusqu'au terme de l'entretien**

Le temps d'entretien, d'une durée de 30 minutes, qui suit l'exposé, ne doit pas être négligé. L'entretien permet au candidat de montrer ses **capacités de réflexion et sa réactivité face aux questions du jury**. C'est aussi l'occasion pour le jury de « rattraper » un candidat qui a réalisé un exposé un peu faible ou de déceler les qualités supplémentaires d'un candidat ayant déjà réalisé un bon exposé. En toutes circonstances, **le jury fait preuve de bienveillance**. Chacun des membres revient systématiquement sur divers aspects de l'exposé, ce qui ne signifie pas que l'exposé est raté. Il ne s'agit nullement de questionner une soi-disant érudition du candidat mais bien de **l'amener à préciser sa réflexion** sur la question soulevée par le dossier et la situation d'enseignement qu'il avait à étudier. Cette bienveillance n'exclut évidemment ni l'ambition intellectuelle ni la rigueur avec laquelle le jury accueillera l'exposé puis l'entretien du candidat. Le jury attend une **réactivité forte** du candidat en même temps qu'une **capacité à construire une discussion argumentée**. Les questions du jury ne sont donc pas des pièges tendus, mais des invitations à préciser, à développer, à argumenter les enjeux identifiés. Le candidat doit savoir admettre son ignorance, car nul n'est censé tout savoir, ou son incompréhension de la question posée ; il peut demander à ce qu'elle soit reformulée, car l'entretien est aussi **un dialogue qui se veut constructif et formatif**. La capacité du candidat à échanger avec le jury de manière polie, constructive, réfléchie et nuancée est particulièrement appréciée. Des **réponses concises** valent souvent mieux que de se perdre dans des réponses trop longues ou des digressions. Le candidat évitera absolument d'interpeller, de questionner le jury voire de lui demander de fournir la réponse à une question posée, même à l'issue du temps d'interrogation.