



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES et CAFEP

Section : histoire et géographie

Session 2023

Rapport de jury présenté par : Jérôme Grondeux, président du jury, inspecteur général de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

SOMMAIRE

OBJECTIFS DU RAPPORT ET OBSERVATIONS GÉNÉRALES	page 3
STATISTIQUES	page 6
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	page 9
Epreuve disciplinaire (histoire)	page 9
Epreuve disciplinaire appliquée (géographie)	page 26
ÉPREUVES D'ADMISSION	page 45
Epreuve de leçon en histoire	page 45
Epreuve de leçon en géographie	page 53
Oral d'entretien	page 66

A. OBJECTIFS DU RAPPORT ET OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Considérations générales :

La session 2023 du CAPES et du CAFEP était la deuxième session complète du concours réformé en janvier 2021. Les candidats, guidés par le rapport de la session 2022, avaient pu intégrer plus complètement la logique des nouvelles épreuves, en particulier à l'oral. Nous en rappelons le descriptif :

Descriptif des épreuves :

Épreuves d'admissibilité

Lorsque la première épreuve d'admissibilité porte sur l'histoire, la seconde épreuve d'admissibilité porte sur la géographie, et inversement.

- Épreuve écrite disciplinaire : durée, 6 heures ; coefficient 2. L'épreuve prend la forme d'une composition. L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.
- Épreuve écrite disciplinaire appliquée : durée, 6 heures ; coefficient 2. L'épreuve place le candidat en situation de produire une analyse critique de documents puis à construire une séquence pédagogique à partir d'un sujet proposé par le jury.

Un dossier documentaire portant sur un thème des programmes d'histoire ou de géographie dans les classes du second degré, en lien avec le programme du concours est remis au candidat. Ce dossier comprend : le rappel du programme officiel correspondant au thème à traiter, des documents de nature scientifique (documents sources et/ou d'historiens ou géographes), des ressources pédagogiques (comme par exemple des extraits de manuels scolaires).

Le candidat est invité :

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

L'épreuve permet d'évaluer :

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

Il n'est pas attendu dans cette épreuve une évaluation par le candidat des acquisitions attendues des élèves.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Épreuves d'admission

- Épreuve de leçon : durée de la préparation : 5 heures ; durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum (exposé : 30 minutes maximum ; entretien avec le jury : 30 minutes maximum) ; coefficient 5

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

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

Le candidat expose les enjeux scientifiques et didactiques du sujet. Il présente au jury un projet de séance (acquis initiaux attendus des élèves, compétences visées, documents utilisés, activités proposées aux élèves, place de la parole professorale) en argumentant et en justifiant ses choix. La présentation de la séance intègre une réflexion en matière d'évaluation. Le candidat présente également au jury un document qu'il a retenu lors de sa préparation ; il en justifie le choix, en propose une approche critique ainsi qu'une utilisation avec les élèves.

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

- Épreuve d'entretien : durée de l'épreuve : 35 minutes ; coefficient 3.

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

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

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'[arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes](#), selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

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

Suite des considérations générales :

Concernant la phase d'admissibilité : une note inférieure ou égale à 5 lors des épreuves d'admissibilité étant éliminatoire, cette note est attribuée à des copies notoirement insuffisantes, du fait d'un défaut flagrant de connaissances empêchant tout développement d'une réflexion même générale, d'une maîtrise trop imparfaite de la langue de nature à compromettre l'exercice du métier d'enseignant, ou de propos fortement contradictoires avec les valeurs et principes de la République que l'institution scolaire est chargée de faire partager aux élèves.

Concernant la phase d'admission : le fait que la leçon puisse porter sur l'histoire ou la géographie suppose, plus encore qu'à l'écrit, que les candidats soient bien préparés dans les deux disciplines, ce qui correspond aux connaissances et aux compétences attendus d'un enseignant d'histoire-géographie.

Les épreuves orales se déroulent au lycée Etienne Oehmichen à Châlons-en-Champagne sur trois jours. Nous en indiquons ici le déroulement concret qui sera aussi celui de la prochaine session :

- **Jour 1** correspondant à la date de la convocation. Le candidat est convoqué entre 8h et 10h pour **le tirage au sort de la matière** sur laquelle il sera interrogé pour l'épreuve oral 1 « leçon ». A l'issue de ce tirage, une nouvelle convocation lui est remise en mains propres indiquant les horaires et les commissions de passage pour l'épreuve du jour 2 et l'épreuve du jour 3.

Ce même jour un créneau d'une heure « **visite de la bibliothèque** » lui est proposé entre 15h et 18h30.

- **Jour 2** le candidat passe la **première épreuve**, soit l'épreuve oral 1 « leçon » (Histoire ou Géographie selon tirage au sort), soit l'épreuve oral 2 « entretien ».

Pour l'épreuve oral 1 « leçon », les premiers candidats sont convoqués pour 7h et les derniers candidats terminent pour 19h.

Pour l'épreuve oral 2 « entretien », les premiers candidats sont convoqués pour 10h et les derniers candidats terminent à 17h45.

- **Jour 3** le candidat passe la **deuxième épreuve**, soit l'épreuve oral 1 « leçon » (Histoire ou Géographie selon tirage au sort), soit l'épreuve oral 2 « entretien » aux mêmes horaires.

Pour ces trois jours, une tenue correcte est fortement recommandée, aussi bien pour les candidats que pour les visiteurs.

Cette année encore, le jury a pu pourvoir l'ensemble des postes mis au concours, avec une liste complémentaire de 23 candidats pour le CAPES et de deux candidats pour le CAFEP. Il a entendu des candidats motivés et cultivés, qui se sont préparés et sérieusement, et félicite les lauréats du concours.

Nous rappelons que les programmes du CAPES-CAFEP sont annoncés deux ans à l'avance, et disponibles sur eduscol.

Programme de la session 2024 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/42/7/p2024_capes_ext_histoire_geo_1426427.pdf

Programme de la session 2025

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/06/2/p2025_capes_ext_histoire_geo_1431062.pdf

B. STATISTIQUES

Le jury du concours comprend au total 195 membres, dont nous saluons ici l'engagement sans faille. Il comprend 48,72% de femmes et 51,28% d'hommes.

Au CAPES, les femmes représentaient 41,5% des candidats présents aux épreuves écrites et 41,5% des admissibles, mais 46% des admis. Au CAFEP, elles représentaient 43% des présents aux épreuves écrites, 46% des admissibles et 53% des admis.

Les inscrits étaient 3060 cette année au CAPES externe d'histoire géographie (soit une augmentation de 8,8 % par rapport à l'année précédente) et 810 au CAFEP externe d'histoire-géographie (soit une augmentation de 10% par rapport à l'année précédente), pour respectivement 587 et 116 postes au concours (soit 2,2% et 1% de postes en plus que l'année précédente). On peut se réjouir de cette augmentation du nombre des inscrits par rapport à l'an dernier, mais il faut rappeler qu'entre les sessions 2021 et 2022, le nombre d'inscrits avait baissé de 38,5% pour les candidats au CAPES et de 26,2% pour les candidats du CAFEP.

Admissibilité : pour le CAPES, parmi les candidats présents aux deux épreuves (1796 candidats), 303 se sont vus attribuer une note éliminatoire, soit 16% des présents (contre 14,4% l'année précédente). La moyenne des candidats admissibles est de 11 /20. Le dernier candidat admissible a obtenu une moyenne de 07,5/20, comme l'an dernier.

Pour le CAFEP, le taux de note éliminatoire est de 19,5%, avec 94 éliminés sur 482 candidats présents aux deux épreuves d'admissibilité. La moyenne des admissibles est de 10,58/20. Le dernier candidat admissible obtient une moyenne de 07,5/20, comme l'an dernier.

Admission : pour le CAPES, la moyenne des candidats à l'épreuve de leçon a été de 9,5/20. La moyenne à l'épreuve d'entretien a été de 10,5/20.

Pour le CAFEP, la moyenne des candidats à l'épreuve de leçon a été de 8,89/20. La moyenne à l'épreuve d'entretien a été de 9,96/20.

Le dernier candidat admis a obtenu une moyenne de 9,92/20 au CAPES (la moyenne similaire au concours 2022 était de 9,5/20. Le dernier candidat inscrit sur liste complémentaire a obtenu une moyenne de 9,67/20 (contre 9,46/20 en 2022).

Le dernier candidat admis a obtenu une moyenne de 9,58/20 au CAFEP (contre 9,23/20 en 2021). Le dernier candidat inscrit sur liste complémentaire a obtenu une moyenne de 9,5/20.

Enfin, nous joignons pour le CAPES une répartition des admissibles et des admis par académie :



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'admissibilité par académie – CAPES d'histoire-géographie 2023

Académie	Inscrits		Présents		Admissibles	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aix-Marseille	126	4,1	64	3,6	40	3,5
Amiens	75	2,5	48	2,7	29	2,5
Besançon	58	1,9	45	2,5	29	2,5
Bordeaux	151	4,9	97	5,4	56	4,9
Clermont-Ferrand	53	1,7	27	1,5	18	1,6
Corse	21	0,7	16	0,9	9	0,8
Dijon	60	2	43	2,4	30	2,6
Grenoble	96	3,1	58	3,2	43	3,7
Guadeloupe	22	0,7	12	0,7	2	0,2
Guyane	19	0,6	6	0,3	1	0,1
Lille	215	7	137	7,7	96	8,3
Limoges	33	1,1	18	1	10	0,9
Lyon	214	7	124	6,9	84	7,3
Martinique	17	0,6	4	0,2	0	0
Mayotte	22	0,7	5	0,3	1	0,1
Montpellier	110	3,6	58	3,2	38	3,3
Nancy-Metz	95	3,1	60	3,4	50	4,3
Nantes	115	3,8	73	4,1	47	4,1
Nice	66	2,2	43	2,4	25	2,2
Nouvelle-Calédonie	16	0,5	13	0,7	7	0,6
Normandie	136	4,4	82	4,6	54	4,7
Orléans-Tours	101	3,3	73	4,1	40	3,5
Paris-Créteil-Versailles	696	22,7	372	20,1	249	21,6
Poitiers	58	1,9	31	1,7	24	2,1
Polynésie	22	0,7	11	0,6	0	0
Reims	43	1,4	25	1,4	14	1,2
Rennes	128	4,2	78	4,4	59	5,1
Réunion	75	2,5	31	1,7	11	1
Strasbourg	76	2,5	50	2,8	37	3,2
Toulouse	141	4,6	82	4,6	49	4,3



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'admission par académie – CAPES d'histoire-géographie 2022

Académie	Admissibles		Présents		Admis	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aix-Marseille	40	3,5	40	3,5	17	2,9
Amiens	29	2,5	28	2,2	16	2,7
Besançon	29	2,5	27	2,4	17	1,5
Bordeaux	56	4,9	56	5	36	6,1
Clermont-Ferrand	18	1,6	18	1,6	12	2
Corse	9	0,8	9	0,8	3	0,5
Dijon	30	2,6	30	2,7	17	2,9
Grenoble	43	3,7	42	3,7	16	2,7
Guadeloupe	2	0,2	2	0,1	1	0,2
Guyane	1	0,1	1	0,2	0	0
Lille	96	8,3	93	8,3	36	6,1
Limoges	10	0,9	10	0,9	5	0,9
Lyon	84	7,3	78	6,9	46	7,8
Martinique	0	0	0	0	0	0
Mayotte	1	0,1	1	0,1	0	0
Montpellier	38	3,3	37	3,3	15	2,6
Nancy-Metz	50	4,3	50	4,4	29	4,9
Nantes	47	4,1	45	4	24	4,1
Nice	25	2,2	25	2,2	10	1,7
Nouvelle-Calédonie	7	0,6	7	0,6	6	1
Normandie	54	4,7	53	4,7	27	4,6
Orléans-Tours	40	3,5	40	3,6	25	4,3
Paris-Créteil-Versailles	250	21,6	245	21,8	138	23,5
Poitiers	24	2,1	24	2,1	16	2,7
Polynésie	0	0	0	0	0	0
Reims	14	1,2	14	1,2	7	1,2
Rennes	59	5,1	57	5,1	24	4,1
Réunion	11	1	11	1	3	0,5
Strasbourg	37	3,2	36	3,2	23	3,9
Toulouse	49	4,	46	4,1	18	3,1



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

C. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

1. Epreuve disciplinaire– Composition d'histoire

Épreuve d'Histoire – Composition

« Religions et contestation du pouvoir à Rome et dans le monde romain (218 av. J.-C. – 250 apr. J.-C.)¹ »

1. Les enjeux du sujet

La contestation désigne d'abord le fait de ne pas admettre quelque chose, de le mettre en doute. Le terme signifie également une discussion sur un point litigieux, une querelle résultant de prétentions rivales. Enfin, et c'est le sens auquel ont songé la plupart des candidats, il s'agit d'une critique systématique de l'ordre établi, de l'existence d'une situation ou d'une position jugée inique. Alors que la religion induit la mise en relation des hommes avec les dieux, à l'inverse la contestation implique de dissoudre la relation entre une autorité et le fondement qui la légitime. La contestation du pouvoir est donc l'action de remettre en question un pouvoir, voire de ne pas le reconnaître et de ne pas l'admettre, de lui refuser toute validité. Cette contestation peut donc porter sur les fondements mêmes de ce pouvoir, sur sa légitimité ou sur son mode d'exercice. Il existe ainsi différents degrés de contestation, allant de l'opposition ponctuelle et contingente au rejet catégorique, voire à la rupture.

Comme il est indiqué dans la lettre de cadrage de la question proposée au concours, le pouvoir doit ici s'entendre de deux manières différentes. Il s'agit, en premier lieu, du pouvoir exercé par les magistrats, les prêtres civiques et l'empereur à Rome, qui s'exerce selon des modalités différentes. En second lieu, l'expression désigne l'expression de l'autorité souveraine de Rome dans les territoires de son empire. Le sujet embrasse donc pleinement ces deux dimensions : la remise en cause du pouvoir de certains détenteurs du pouvoir et le refus de l'autorité exercée par Rome dans son empire.

Le sujet invite donc à s'interroger sur le rôle des religions du monde romain dans ces actions de contestation. Le terme est employé au pluriel, car il n'existe pas pour le monde romain de religion unique. Par ce terme, on entend en effet les différentes pratiques et croyances partagées par un groupe d'individus permettant à ce groupe de réguler ses relations avec les puissances divines. Une religion pourrait ainsi être définie comme la somme des cultes et des rites d'une communauté et il y avait, à Rome et dans le monde romain, autant de religions que de communautés. De plus, dans les systèmes polythéistes, chaque individu pouvait appartenir à plusieurs communautés et participer de ce fait à plusieurs religions dans la mesure où les actes qu'il accomplissait s'inscrivaient dans une tradition rituelle précise et acceptable. Dans chacune de ces communautés, ce sont les détenteurs du pouvoir qui étaient chargés de la direction des cultes : les magistrats et les prêtres romains dans les cultes publics de Rome, le président de l'association dans les associations religieuses, le *paterfamilias* dans le cadre du culte domestique. L'usage du pluriel pour religion n'invitait donc pas à proposer une lecture restrictive du sujet et à problématiser autour de la question des rapports entre contestation du pouvoir et la diversité ou l'altérité religieuses.

Si le sujet invite *a priori* à étudier les liens entre les religions et la contestation du pouvoir à ces différentes échelles, la documentation pour la période qui nous intéresse permet essentiellement de s'intéresser à la contestation du pouvoir des dirigeants à Rome même et à la remise en cause de l'autorité de Rome – et de ses représentants – dans son empire. Les formes de contestations du pouvoir et leurs liens avec les religions au sein

¹ Ce corrigé a été rédigé avec l'aide d'Anne-Lise Pestel, Audrey Bertrand, Sylvain Destephen et Jérôme Kennedy.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

des sociétés locales de l'empire sont plus difficiles à appréhender et ne constituent donc pas un attendu du sujet. Par exemple, il n'est pas question d'évoquer les rapports conflictuels entre les dynastes hasmonéens de Judée, royaume allié et ami de Rome, et une partie de leurs sujets juifs rétifs à leur autorité jugée illégitime sur le plan religieux.

Les religions du monde romain étaient, dans leur immense majorité des religions orthopraxiques, c'est-à-dire dont le fonctionnement résulte du juste accomplissement d'actes rituels. La bonne célébration des cultes et la bonne réalisation des rites garantissaient une bonne entente avec les dieux et étaient de la responsabilité des détenteurs du pouvoir (la séparation contemporaine entre pouvoir politique et religion étant étrangères catégories antiques). L'incompétence ou l'impuissance de ces détenteurs du pouvoir à bien assumer cette responsabilité était donc un motif de contestation de leur pouvoir.

Si les détenteurs du pouvoir étaient les principaux responsables du maintien de la *pax deorum*, de l'accord consensuel et protecteur accordé par les dieux tutélaires à la communauté civique et ses membres accomplissant les rites prévus, tout membre de la communauté romaine et tout habitant de l'empire avait des devoirs religieux. L'accomplissement de ces devoirs, de manière individuelle ou collective, à titre personnel et plus souvent par délégation à un représentant de la communauté, devait assurer la bonne entente avec les dieux et, par conséquent, participait à la prospérité et à la cohésion du monde romain. Le refus de s'en acquitter pouvait donc être perçu par les autorités romaines comme une menace et donc comme une forme de rébellion contre le pouvoir romain.

2. Attendus de l'épreuve et critères d'évaluation

La composition, qu'elle soit d'histoire ou de géographie, a vu sa durée passer de cinq heures à six heures depuis la session 2021-2022. La gestion de ce temps s'apprend, au moyen d'exercices faits durant toute la préparation, de façon à être en mesure de rendre, le jour du concours, un devoir réfléchi, substantiel et abouti.

Avant de faire le bilan de cette épreuve classique et de proposer des éléments de corrigé, rappelons les principaux attendus scientifiques, formels et méthodologiques de l'épreuve et du sujet soumis aux candidats lors de la session 2022-2023.

Niveau de connaissances

Le sujet proposé aux candidats était vaste et recouvrait des thèmes au centre de la question d'histoire ancienne proposée au concours externe du Capes d'histoire-géographie : « Religions et pouvoir dans le monde romain (218 av. J.-C. – 250 apr. J.-C.) ». En revanche, il requérait des qualités de synthèse, puisqu'il exigeait de croiser plusieurs thèmes de la question. Il importait que ces connaissances soient bien assimilées, que les exemples soient variés, précis et pertinents. Le jury attendait également des candidats qu'ils intègrent à leur réflexion des références aux sources antiques et aux historiens modernes.

Maîtriser la méthode de la composition

La composition d'histoire est un exercice que des candidats ont eu l'occasion d'apprendre tout au long de leur formation. Il est essentiel qu'ils s'entraînent, tout au long de l'année, pour faire le point sur leur maîtrise de la méthode. Sans surprise, le jury attend du candidat qu'il soit capable de définir avec rigueur et exhaustivité les termes du sujet et qu'il prenne appui sur ce travail de définition pour formuler une problématique susceptible de structurer le devoir.

Le développement doit être constamment problématisé et suivre un plan équilibré, qui évite aussi bien les redondances que les lacunes les plus flagrantes. Le propos ne saurait se limiter à des généralités et doit s'appuyer sur des faits, citer des noms, des dates, des chiffres, des lieux, des auteurs anciens et des historiens modernes.

Des exemples précis, choisis avec pertinence et finement contextualisés doivent permettre de faire progresser la réflexion. Ils ne constituent pas une fin en soi et sont choisis et présentés en fonction de leur pertinence par rapport au sujet et à la problématique.

Le développement doit comporter une conclusion qui réponde à la question posée en introduction.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Exigences formelles

Le rapport le rappelle chaque année : la maîtrise de la langue française est une condition nécessaire pour devenir professeur d'histoire-géographie. Le jury sanctionne donc les fautes de français, en particulier les fautes d'accord et de syntaxe. La précision du vocabulaire est évidemment requise de même que la clarté du style et il importe de rendre un devoir abouti, c'est-à-dire équilibré et entièrement rédigé.

3. Bilan des copies de la session 2023

Si le sujet a le plus souvent été compris, beaucoup de copies se sont révélées très superficielles, faute de connaissances, oubliant tout un pan du sujet quand ce n'était pas son intégralité. Des candidats avaient apparemment fait l'impasse sur la question d'histoire romaine, dont ils ne connaissaient absolument rien. Rappelons qu'il est téméraire de faire reposer une ou deux années de travail sur de douteuses prédictions et qu'il est indispensable de travailler toutes les questions, et ce pour l'écrit comme pour l'oral.

Rappels sur la méthode de l'introduction

L'introduction doit commencer par une accroche. Il faut éviter de commencer le propos par une formule aussi peu engageante que « Le sujet qui nous est proposé aujourd'hui ». Attention aux accroches dépourvues de pertinence en raison d'un usage incontrôlé de l'anachronisme. Elle comprend ensuite une définition rigoureuse des termes du sujet. Ce n'est pas parce que sa signification paraît évidente que le terme contestation ne doit pas être défini. Un lien doit être opéré entre les différentes définitions : qu'entend-on par contestation du pouvoir et quelle relation peut-on établir entre cette dernière et les religions ? Il convient également de réfléchir à l'espace concerné ainsi qu'aux bornes chronologiques du sujet, même lorsqu'elles correspondent exactement à celles de la question au programme. L'absence de ce travail de définition a logiquement conduit à des devoirs partiellement ou totalement hors-sujet, qui évoquent les religions sans rien dire des contestations du pouvoir.

Le travail de définition des termes du sujet doit conduire à une problématique. Les candidats l'omettent rarement mais leur choix n'est pas toujours pertinent. Trop souvent, la problématique ne fait que reformuler le sujet sous une forme interrogative ou elle prend la forme d'une question appelant une réponse descriptive. Il est souhaitable que la problématique comporte une tension et il convient de la formuler clairement et correctement, sans confondre les propositions interrogatives directes et indirectes. Il importe aussi qu'elle rende compte de la complexité du sujet. En l'occurrence, les devoirs qui ont montré que la contestation peut aussi être une invention du pouvoir ou à tout le moins le résultat d'une interprétation par le pouvoir, ont été valorisés.

L'annonce du plan doit être claire et établir des liens avec la question posée dans la problématique. Le plan chronologique n'était pas le plus indiqué ici, car il conduisait à des redites, mais la dimension diachronique devait être prise en compte.

Il faut veiller à la fluidité de l'introduction : ces différents éléments ne doivent pas être simplement juxtaposés mais insérés dans un discours logique et précis.

Développement et traitement des exemples

Bon nombre de défauts relevés dans les copies sont liés à un manque de connaissances. C'est ainsi que beaucoup de devoirs sont bien trop courts, n'excédant pas quatre pages, ce qui, au terme de six heures de travail et sur un sujet aussi large, demeure très insuffisant.

La période est inégalement connue, le propos tendant à se focaliser sur la deuxième guerre punique, la fin de la République et le principat d'Auguste. Le II^e siècle av. J.-C. est souvent absent et les deux siècles qui suivent la mort d'Auguste sont passés sous silence, ce qui conduit à un traitement lacunaire du sujet.

Plusieurs copies omettent de faire référence aux sources et à l'historiographie moderne. Cette dernière peut aider au travail de problématisation et au traitement des exemples, lorsque leur interprétation est susceptible d'interprétations contrastées. Les noms ne sauraient suffire : il faut être capable d'exposer succinctement le contenu des travaux cités.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

D'importantes confusions sont à déplorer, en particulier sur les rites. Bon nombre de candidats n'ont pas compris ce qu'étaient les auspices, pourtant expliqués clairement dans tous les manuels de concours et de premier cycle. Il n'est pas question d'énumérer ici toutes les erreurs relevées dans les copies : bornons-nous à rappeler que la précision des connaissances et la compréhension des faits et des processus historiques sont des exigences minimales.

Lorsque des connaissances sont énoncées, elles ne sont pas toujours intégrées à un discours problématisé, par manque de méthode ou du fait de lacunes sur les principales scissions chronologiques de la période et sur les grandes problématiques historiques de la question. Plusieurs candidats ont donné l'impression de vouloir montrer l'étendue de leurs connaissances, y compris au détriment du sujet proposé. C'est ainsi que bon nombre de devoirs présentent des digressions sur des points de cours, comme les tensions et les innovations religieuses lors de la deuxième guerre punique, la restauration augustéenne, la romanisation de l'Italie et des provinces, les conquêtes, tel ou tel rite religieux étudié pour lui-même sans rapport avec le sujet ou l'intégration des cultes étrangers. Quelques travaux, pourtant nourris par des notions pertinentes et des exemples factuellement justes, ont ainsi été sanctionnés parce qu'ils ont confondu récitation et réflexion critique. Le manque de maîtrise des connecteurs logiques est révélateur de ce problème. Toutes les connaissances accumulées pendant la préparation ne seront pas utiles ou utilisées durant l'épreuve. Cela est bien sûr frustrant, mais la sélection des connaissances découle de l'analyse du sujet proposé et uniquement de cela et prouve que le candidat mène un effort de réflexion.

Bien des candidats ont du mal à dissocier, notamment, l'idée de l'exemple. Commencer un paragraphe par le développement d'un exemple est souvent peu pertinent, car le correcteur comprend rarement l'idée qui est censée être exprimée : dans la composition, l'exemple étaye l'argument, non l'inverse.

Aspects formels

Les copies qui ne témoignent pas d'une maîtrise satisfaisante de l'orthographe et de la syntaxe ont été pénalisées. Elles sont encore trop nombreuses, et ce malgré les recommandations répétées chaque année. Le fait nouveau est que ce défaut se retrouve y compris dans des copies dont le niveau est par ailleurs très satisfaisant. Les phrases sans verbe sont à proscrire, de même que l'usage du futur.

Il est impératif de prendre le temps de se relire : soit à la fin de l'épreuve, soit tout au long de cette dernière, par exemple au terme de chaque sous-partie, ce qui constitue en outre un bon moyen de faire le point sur la progression de la réflexion et de soigner les transitions. Il est essentiel, même si l'année de concours est dense, de combler les éventuelles lacunes en ce domaine : réviser les conjugaisons et les règles de l'accord du participe passé est tout sauf du temps perdu.

4. Éléments de corrigé

Les pages qui suivent présentent des éléments de corrigé et non pas un exemple de devoir. Le propos y est bien plus développé que ne le serait une copie de concours. La mention des titres des parties et des sous-parties répond à un souci de clarté mais rappelons qu'il ne faut pas les faire apparaître dans une copie. Nous avons rédigé l'introduction, car elle est souvent lacunaire et maladroite.

Dans ses *Histoires*, Polybe affirme, à propos de la religion publique, que « c'est à cela que Rome doit sa cohésion ». Comme l'écrit John Scheid, dans *Religion et piété*, Polybe sait que la religion est « liée indissolublement aux structures de la république et ne réclame rien d'autre que la croyance en son utilité et sa pratique scrupuleuse ».

S'interroger sur les religions et la contestation à Rome et dans le monde romain est-ce remettre en question cette interprétation ? Si le pouvoir désigne aussi bien la faculté d'agir socialement et légalement reconnue que la puissance politique à laquelle est soumis un citoyen ainsi que, par extension, un régime politique, nous entendrons par contestation du pouvoir tout acte allant de la remise en question ponctuelle à la remise en cause radicale, voire au rejet catégorique, de ce pouvoir. La contestation peut porter sur la légitimité des acteurs politiques – magistrats, prêtres, princes – ou sur le mode d'exercice du pouvoir. Elle doit être envisagée à deux échelles : celle de la cité de Rome et celle du monde romain, entendu comme l'ensemble des cités et des peuples soumis au



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

pouvoir de Rome. Quels que soient son niveau d'intensité et les objets et les acteurs sur lesquels elle porte, la contestation peut être mise en relation avec la religion, qui désigne un ensemble de rites et de croyances propres à une communauté. L'emploi du pluriel renvoie à plusieurs réalités. D'abord à une diversité qui découle de la diffusion de la religion romaine dans le monde romain et de ses modalités. Des colonies et des municipes sont fondés et la religion qui y est pratiquée obéit au modèle romain, tout en comportant des spécificités, ce qui autorise à parler de religions de Rome, comme le font Mary Beard, John North et Simon Price. La religion romaine, à Rome et dans le reste du monde romain, coexiste avec d'autres religions et d'autres cultes, dont certains furent intégrés à la religion romaine. On pourra aussi considérer des pratiques religieuses extérieures à la religion romaine, en particulier des formes de divination qui ne furent jamais admises dans la religion publique tout en étant parfois pratiquées dans un cadre privé à tous les échelons de la société, voire par le Prince lui-même. Enfin, au cours de son histoire, le pouvoir romain est entré en contact avec deux religions monothéistes, le judaïsme assimilé à une religion ethnique, et le christianisme, dont l'universalisme géographique et social revêtait un caractère contestataire, sinon radicalement différent, des religions contemporaines. Le lien entre les religions et la contestation du pouvoir est d'abord causal : les religions ont pu constituer des instruments de contestation du pouvoir, soit qu'elles aient été à l'origine de ces contestations, soit qu'elles aient donné à ces dernières une forme spécifique, une radicalité remarquable. Les religions peuvent aussi susciter des contestations du pouvoir, le génitif pouvant avoir une valeur objective ou subjective : le pouvoir est contesté s'il se livre à des pratiques religieuses qui frappent par leur altérité ou qui tolèrent des interprétations contradictoires ; le pouvoir peut s'opposer à des pratiques et à des cultes religieux. Il peut les contester, c'est-à-dire refuser de les intégrer, voire les réprimer ou les instrumentaliser pour affaiblir ou éliminer un groupe particulier. Les relations entre les religions et les contestations du pouvoir évoluent entre le début de la deuxième guerre punique, une période qui aurait vu, en 213 avant J.-C., la répression de ce qui fut présenté comme des contestations religieuses, et l'édit de sacrifice général aux divinités traditionnelles décrété en 249 apr. J.-C. par Trajan Dèce et qui aboutit à la première grande persécution des chrétiens. Cet événement visait à présenter le christianisme comme une contestation religieuse de la religion romaine et, partant, du pouvoir de Rome. C'est le signe que la contestation religieuse, au-delà de sa réalité objective, est aussi affaire de lecture politique.

La question des relations entre les religions et la contestation du pouvoir peut être étudiée grâce à des sources qui sont pour l'essentiel littéraires dans la mesure où le caractère public des inscriptions et des monnaies ne permettait guère d'y manifester une contestation, sauf dans le cas de la révolte juive de Simon ben Kosiba (ou bar Kokhba). Les sources littéraires entretiennent avec cet objet un rapport descriptif mais également performatif : elles proposent une lecture de la contestation, mais contribuent à la dramatiser, quand elles ne l'inventent pas, pour mieux réaffirmer ou délégitimer le pouvoir.

À Rome, la religion est généralement pensée comme un instrument d'acceptation du pouvoir. L'idée qu'elle puisse fonctionner comme un motif et un outil de contestation ne va donc pas de soi. La contradiction se résout-elle si l'on prend en considération la diversité des pratiques et des cultes à Rome et dans le monde romain ? Un autre élément de tension réside dans le rapport entre les pratiques et les représentations. L'altérité religieuse peut être une construction destinée à légitimer une contestation ou, à l'inverse, cette altérité résulte d'une construction pour justifier la légitimité du pouvoir face à une prétendue contestation.

Dans ces circonstances, la contestation religieuse peut tout autant n'être qu'un fait de discours, dans le but de justifier l'intervention du pouvoir et de contribuer ainsi à sa réaffirmation. Les religions ont-elles contribué à contester le pouvoir ou ne faut-il y voir que des inventions du pouvoir, afin d'en renforcer la légitimité ? En d'autres termes, **ces contestations furent-elles une source de fragilisation du pouvoir ou un instrument de son renforcement ?**

I. Religions et remise en question de la légitimité des détenteurs du pouvoir

Les religions étant au cœur du fonctionnement du pouvoir, aux époques républicaine et impériale, elles peuvent constituer des objets et facteurs de contestation du pouvoir, attentant à la légitimité de ses titulaires.

1. Une légitimité encadrée par des procédures rituelles pouvant déboucher sur une contestation

Dans son récit des origines de Rome, l'historien grec d'époque augustéenne, Denys d'Halicarnasse fait le récit de l'investiture de Romulus comme roi. Après avoir été choisi par les Romains, celui-ci affirma qu'il n'assumerait



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

cette fonction qu'après que la divinité eut confirmé ce choix par un présage favorable. Il prit en conséquence les auspices au sujet de son règne. Il établit ainsi une coutume selon laquelle nul n'assumerait la royauté ni aucune autre charge sans cette confirmation divine. La prise des auspices, dont l'origine est attribuée à Romulus, consistait à demander à Jupiter si le magistrat élu lui agréait. Ce n'est qu'après la prise d'auspices et l'approbation jupitérienne qu'intervenait le vote, par les comices curiates, de la loi curiate qui confirmait l'élection du magistrat. Le magistrat était alors « juste » (*iustus*), c'est-à-dire conforme au droit. Le vote de cette loi, en validant ces auspices, faisait des auspices pris par le magistrat pendant son mandat des auspices du peuple romain. Tout pouvoir public à Rome trouvait donc sa légitimité dans une confirmation divine. Les magistrats, y compris l'empereur, étaient choisis par les hommes et agréés par les dieux. Le récit de Denys d'Halicarnasse illustre clairement cette double investiture, politique et divine, du pouvoir des magistrats romains. Une fois l'investiture acquise et son pouvoir légitimé, le magistrat devait cependant constamment prendre les auspices, avant toute décision engageant la cité, pour s'assurer de l'agrément des dieux. Sa légitimité était donc précaire et devait sans cesse être renouvelée. Il existait donc un lien indissociable à Rome entre les auspices et l'exercice du pouvoir. Ce rite était préalable à toute action publique, civile ou militaire, et faisait l'objet d'un contrôle étroit de la part d'un collège sacerdotal, le collège des augures.

Ces procédures, la prise d'auspices initiale et les prises d'auspices qui lui succédaient étaient autant d'occasions de réaffirmer la légitimité du magistrat ou de la remettre en question. L'absence d'agrément des dieux remettait en effet en cause la capacité du magistrat à exercer son pouvoir, comme en témoigne le cas de Flaminius Nepos, consul en 217 av. J.-C. durant la deuxième année de la deuxième guerre punique. Craignant que les sénateurs ne s'opposent à son élection, en arguant d'auspices défavorables, Flaminius quitta Rome sans prendre les auspices, un rituel qu'il accomplit à Ariminum. En l'absence d'auspices d'investiture, sa prise de fonction était entachée d'irrégularité et Flaminius n'avait pas la légitimité de prendre les auspices nécessaires à ses actions. Sa défaite et sa mort lors de la bataille du lac Trasimène (21 juin 217 av. J.-C.), qui fit 15 000 morts dans le camp romain, furent interprétées par les sénateurs comme la conséquence de ce manquement et des autres impiétés qui lui furent reprochées.

La contestation de la légitimité des magistrats en se fondant sur l'invalidité des procédures rituelles encadrant leur désignation pouvait également intervenir *a posteriori* et conduire à la démission des magistrats concernés, comme en témoigne le cas du consul Tiberius Sempronius Gracchus en 163 av. J.-C. Ces exemples de l'époque républicaine montrent que le rite des auspices n'était pas une procédure rituelle mécanique, garantissant de manière systématique la légitimité des magistrats, mais qu'elle donnait lieu à une négociation qui dépendait du contexte politique. Dans le cas de Flaminius, les mesures promues par Flaminius dans les années précédentes expliquent l'hostilité des plus conservateurs au sein du Sénat (distributions des terres de l'*ager Gallicus*, en faveur de la plèbe, soutien à la loi Claudia interdisant aux sénateurs de posséder des navires de commerce).

Les sources sont en revanche silencieuses sur l'existence d'auspices d'investiture de l'empereur après Auguste. Alors qu'à l'époque républicaine, ce rite est fondamental pour légitimer le pouvoir des magistrats, on ne sait rien de l'existence de tels auspices lors de l'accession à l'empire du Prince. La procédure d'investiture de l'empereur, du moins au I^{er} siècle apr. J.-C., semble suivre la tradition républicaine en ce que les différents pouvoirs conférés au Prince (*imperium*, puissance tribunicienne, sacerdoces, de manière récurrente, mais non systématique le consulat) étaient votés par le Sénat et le peuple de manière séparée, parfois à plusieurs mois de distance. La charge impériale n'était pas une nouvelle magistrature, mais une somme de pouvoirs publics qui devaient chacun être activés par une prise d'auspices. Dans la mesure où ces auspices ne donnaient pas lieu à une contestation, ils n'apparaissent pas dans la documentation. Pour l'époque républicaine, c'est en effet la plupart du temps quand une irrégularité entachait l'investiture d'un magistrat que ces procédures étaient mentionnées.

2. Le contrôle des prêtrises publiques : un enjeu pour rendre possible ou supprimer toute forme de contestation par le biais des procédures rituelles

Les prêtres, et plus précisément les augures, jouent un rôle de premier plan dans les procédures de validation ou de contestation de la nomination des magistrats romains. Lors de la prise des auspices, le magistrat était en effet accompagné d'un augure qui était chargé de contrôler la validité de la procédure. Ce rôle fondamental des augures et leur pouvoir de contestation de la légitimité des magistrats est résumé de la manière suivante par Cicéron : « Quoi de plus grandiose que de pouvoir décider la démission des consuls ? » (Cicéron, *Traité des Lois*, 2, 31). Le contrôle des prêtrises fut, en conséquence, l'objet de conflits entre le début de la période et l'époque



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

impériale. Les membres des grands collèges sacerdotaux romains étaient recrutés par cooptation, au sein de l'élite romaine, et cette fonction était viagère. La nomination des prêtres échappait donc complètement au contrôle du peuple. Celui-ci n'avait un certain droit de regard que sur la nomination du grand pontife. Depuis le milieu du III^e siècle av. J.-C. celui-ci était en effet élu par 17 des 35 tribus parmi les pontifes déjà cooptés dans le collège. Dans le courant du II^e siècle av. J.-C., on observe une répartition de ces prêtrises entre les grandes familles de la noblesse, de manière à éviter la main mise d'une famille sur un collège donné. Dans les années 140-130 av. J.-C. cependant, il semble que le collège augural ait été contrôlé par la famille des Scipions et leurs partisans, ce qui donnait à cette famille la possibilité, par le biais des signes observés, de peser sur les élections et les décisions politiques. Cette situation donna lieu à une contestation de ce monopole avec l'élaboration de plusieurs propositions de loi exprimant la volonté d'établir un contrôle populaire sur les prêtres.

Après des tentatives avortées, en 104-103 av. J.-C. est votée la loi Domitia qui marque une tentative de démocratiser le processus de nomination des prêtres en conférant à l'assemblée des 17 tribus le droit d'élire tous les membres des quatre collèges majeurs, parmi les candidats désignés par chaque collège. Après un retour à la tradition antérieure à cette loi sous Sylla (82-80 av. J.-C.), ce mode de nomination fut rétabli en 63 av. J.-C. Sans donner au peuple un contrôle complet sur la nomination des prêtres, la loi Domitia permettait d'empêcher le contrôle d'un collège par une famille ou une faction politique. Ce faisant, cependant, en faisant des prêtres des quasi-magistrats, cette réforme ouvrait la voie à une politisation des collèges sacerdotaux. Alors même qu'un contrôle plus important du peuple sur les prêtrises fut instauré, des évolutions dans les rites rendirent les magistrats moins sujets à une contestation de leurs actions par les prêtres. Au début de la période, les magistrats supérieurs, en campagne militaire, cessèrent de prendre les auspices en observant le vol des oiseaux. La procédure adoptée fut réduite à l'observation de l'appétit d'oiseaux captifs, les poulets sacrés qui étaient confiés aux pullaires, des assistants chargés de l'observation. L'adoption de cette procédure simplifiée, et qui ne nécessitait pas l'expertise des augures, constituait un accroissement du pouvoir des magistrats aux dépens des prêtres, dans la mesure où les pullaires, simples assistants de rang inférieur au magistrat, n'avaient pas l'autorité d'un prêtre. L'adoption de cette procédure simplifiée fait l'objet d'une critique de la part de Cicéron qui écrit que désormais l'assistant du magistrat dans la prise des auspices était n'importe qui et non plus un augure.

Sous l'Empire, la complémentarité et la séparation entre pouvoir des prêtres et pouvoir des magistrats sont remises en cause. À partir d'Auguste (27 av. - 14 apr. J.-C.), les empereurs accumulèrent des pouvoirs qui auparavant étaient répartis entre plusieurs individus. Il détenait un *imperium* supérieur, possédait le droit exclusif des auspices suprêmes, la puissance tribunicienne et était membre de tous les collèges sacerdotaux ainsi que de certaines sodalités éminentes et prestigieuses. Depuis Auguste l'empereur avait le droit d'y présenter des candidats. Au sein de chacun de ces collèges, il pouvait, grâce à son *auctoritas*, imposer son point de vue, réduisant les autres prêtres au rang de conseillers en droit sacré ou d'assistant liturgique. L'importance politique des augures fut alors considérablement diminuée. Le « plein de force » exprimé par son nom, Auguste, la possession exclusive des auspices lui permettait de se dispenser de la collaboration du collège des augures qui ne pouvait plus contester le pouvoir de l'empereur. Cette transformation des institutions ne fut pas acquise dès 27 av. J.-C., mais est le résultat d'une construction progressive. Ainsi Auguste ne devint-il grand pontife qu'en 12 av. J.-C. après la mort de Lépide. Jusqu'à cette date, Auguste ne consulta pas le collège des pontifes. Les dernières traces que l'on ait d'une consultation du collège pontifical datent des années 38 et 37 av. J.-C. À partir de 36 av. J.-C., moment où Lépide fut arrêté et exilé à Terracine, Octavien évita toute situation où le grand pontife était susceptible de jouer un rôle public en dehors des opérations liturgiques routinières. La politique affichée de respect des traditions républicaines empêchait Auguste de démettre Lépide de cette fonction viagère, bien qu'obtenue dans des circonstances troubles, et il fut donc contraint de contourner le collège pontifical dirigé par son ennemi. Cette prudence d'Auguste révèle qu'une utilisation de cette fonction par Lépide pour s'opposer au Prince n'était pas inimaginable ou qu'à tout le moins il lui était politiquement impossible de rechercher l'approbation de Lépide. Avant de contrôler le collège des pontifes, les mesures de son programme religieux, comme la célébration des jeux séculaires de 17 av. J.-C., s'appuyèrent sur d'autres collèges, notamment le collège des quindécemvirs des rites sacrés. Ce n'est qu'à partir de 12 av. J.-C. qu'Auguste put entreprendre les réformes et prendre les mesures qui nécessitaient l'implication du collège pontifical (nomination du flamme de Jupiter, recrutement des Vestales, ajustement du calendrier, réforme des cultes des quartiers de la ville de Rome).

→ Parce qu'ils avaient le pouvoir d'exercer un contrôle sur la vie politique, de contester la légitimité et les actions des magistrats, les prêtres firent l'objet de tentatives de soumission qui prirent des formes différentes (contrôle



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

accru du peuple, soumission à l'empereur), mais dont le résultat fut une perte de l'autonomie du pouvoir religieux au profit des magistrats et plus encore du Prince.

3. Les impiétés et pratiques religieuses non conformes aux traditions romaines des détenteurs du pouvoir : un motif de perte de légitimité

Les impiétés commises par les détenteurs du pouvoir à Rome (magistrats et prêtres), les pratiques religieuses non conformes aux traditions romaines constituaient un motif de perte de légitimité. Les magistrats, puis l'empereur étaient en effet les garants de la collaboration profitable entre la cité et les dieux (la *pax deorum*). Cette bonne entente reposait sur la célébration des rites en l'honneur des dieux protecteurs de Rome. Toute irrégularité, toute impiété volontaire commise par un magistrat était perçue comme menaçant la *pax deorum* et mettant en danger la cité. Une impiété commise dans le cadre des cultes publics devait donc être expiée par la cité et les citoyens se désolidarisèrent du responsable qui, par cette faute, avait perdu sa légitimité. C'est ainsi que, en 177 av. J.-C., au moment de sa campagne en Istrie, le consul Caius Claudius part de Rome précipitamment pour se rendre dans sa province, sans prendre le temps d'accomplir les rites nécessaires, notamment sans avoir formulé les vœux sur la colline sacrée du Capitole à l'adresse des dieux, en particulier de Jupiter. À son arrivée, le proconsul et les soldats romains refusent de lui obéir, au motif qu'il n'a pas accompli les rites d'usages. Le consul doit alors rentrer à Rome pour accomplir correctement les rites de départ.

À l'époque impériale, les accusations d'impiété ne pouvaient plus être portées à l'encontre de l'empereur de la même manière. Ces accusations sont portées *a posteriori* et permettent de construire la figure du tyran, du « mauvais empereur » dont la légitimité est remise en cause après sa mort, l'autoritarisme du régime impérial ne permettant pas la critique directe. Aux « bons empereurs », parés des vertus que sont la *moderatio*, la *clementia*, l'*abstinentia* et la *pietas*, s'opposent dans l'historiographie latine, et notamment chez le biographe et archiviste Suétone, les « mauvais empereurs », qui sont en butte à l'opposition sénatoriale en raison de leur façon d'exercer le pouvoir. Aux vertus citées précédemment s'opposent les traits caractéristiques de ces figures impériales : l'esprit tyrannique, la cruauté, le désir déréglé et l'impiété. Le récit du règne de ces empereurs tyranniques est construit selon trois temps : un début de règne marqué par un bon gouvernement, la révélation des crimes et des impiétés du Prince et une mort exemplaire et édifiante (une mort violente, souvent publique et qui prend la forme d'une expulsion rituelle de l'empereur, chassé symboliquement et physiquement de la communauté romaine par élimination de sa dépouille). Ces impiétés ne pouvaient faire l'objet d'une condamnation officielle du vivant de l'empereur. Ce n'est donc qu'après sa mort que l'empereur est reconnu impie et que la cité peut se désolidariser des actes du Prince devenu après sa mort tyran. La procédure de l'*abolutio memoriae* (ou selon une expression moderne de *damnatio memoriae*) permettait d'officialiser cette désolidarisation. Le Sénat, par cette décision, effaçait la mémoire de l'empereur : on efface son nom des inscriptions publiques et privées comme des documents officiels ou des représentations iconographiques.

Le successeur de l'empereur impie pouvait ensuite procéder à une réparation des impiétés : Claude renvoie les statues pillées par Caligula en Grèce. Après l'assassinat en 222 d'Élagabal, son successeur, Sévère Alexandre fit renvoyer à Émèse en Syrie le bétyle (pierre sacrée transférée par l'ancien empereur à Rome) et reconsacra à Jupiter Vengeur le temple sur le Palatin autrefois dédié par Élagabal au bétyle symbolisant le dieu Élagabal à qui l'empereur avait emprunté le nom. Le recours à l'*abolutio memoriae*, les réparations successives montrent bien que la contestation de ces « mauvais empereurs » ne remettait pas en cause le pouvoir impérial, mais seulement certains de ses détenteurs coupables d'avoir transgressé les traditions tant politiques que religieuses, les deux étant mêlées dans le système civique romain. Les exemples de Caligula, de Néron, de Domitien, de Commode ou d'Élagabal pouvaient être développés par les candidats.

Les impiétés commises en dehors de Rome par les magistrats romains et les protestations qu'elles suscitaient chez les notables et les peuples placés sous la domination de Rome étaient susceptibles de délégitimer la domination romaine et pouvaient à ce titre entrer dans la réflexion. Dans l'*Histoire romaine* de Tite-Live, les affaires de Locres en 204 av. J.-C. et de Crotonne en 173 av. J.-C., deux cités grecques d'Italie du Sud, révèlent l'enjeu double des impiétés commises : l'impiété du magistrat menace la bonne entente avec les dieux (c'est l'argument avancé dans les plaintes) et menace l'acceptation de la domination romaine par les citoyens de Locres et de Crotonne. Dans les sources juives et chrétiennes, la question des impiétés commises par les magistrats romains s'articule également avec celle de l'acceptation ou du rejet de la domination romaine. Mireille Hadas-Lebel a ainsi montré comment l'impiété que constitue l'entrée de Pompée dans le Temple de Jérusalem en 63 av. J.-C. modifie



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

la façon dont est perçu le pouvoir romain dans les sources juives. Alors que Rome était auparavant présentée comme une puissance bienveillante dans les sources juives, à partir du 1^{er} siècle av. J.-C. fleurit une littérature apocalyptique où s'expriment des sentiments anti-romains. De manière intéressante, certains de ces auteurs juifs et chrétiens s'appuient sur les impiétés de certains empereurs pour dénoncer le sort subi par leurs coreligionnaires. Ainsi Philon d'Alexandrie, dans la *Légation à Caius* (c'est-à-dire à Caligula), revient-il dans un premier temps sur le règne de Caligula et détaille-t-il ses déviances religieuses (notamment sa volonté de se faire diviniser) avant d'aborder son attitude vis-à-vis des Juifs. Tertullien, dans l'*Apologétique* fait sienne la distinction entre les « mauvais empereurs » impies selon les critères romains et à qui il attribue les persécutions, tandis que les bons empereurs auraient cherché à minimiser les effets de la législation à l'encontre des chrétiens. Cette relecture de Tertullien, au début du III^e siècle apr. J.-C., témoigne d'un loyalisme envers le pouvoir impérial et d'une tentative d'expliquer, en les attribuant aux seuls « mauvais empereurs », les persécutions contre les chrétiens.

La complémentarité du pouvoir des magistrats et du pouvoir des prêtres à Rome s'exprimait à travers des procédures rituelles qui permettaient de rendre légitimes et valides ou, au contraire, de contester les actions publiques entreprises par les uns et les autres. Ces contestations de nature juridico-religieuses n'étaient cependant pas indépendantes du contexte politique dans lequel elles éclataient et des enjeux partisans et politiques intervenaient dans ces débats. Sans réduire ces querelles à une utilisation cynique de la religion, il est indéniable que les considérations politiques étaient déterminantes et, dans les luttes politiques, les arguments liés aux manquements religieux de ses adversaires constituaient une attaque récurrente, comme le rappelle Cicéron dans son traité *Sur l'invention oratoire*, où, parmi les moyens de susciter l'indignation à l'encontre d'un adversaire, il mentionne en premier lieu les offenses envers les dieux.

II. Religions et expression d'une opposition politique : le rôle des pratiques religieuses dans les luttes de pouvoir à Rome

Les pratiques religieuses alimentent les oppositions et conduisent à contester les actions accomplies par les acteurs légaux du pouvoir. L'exacerbation de la contestation peut aller jusqu'à la guerre civile, lors de laquelle s'opposent deux cités et deux religions, mais sa répression constitue aussi un instrument de renforcement du pouvoir.

1. Les signes et leur utilisation pour bloquer une action politique ou exprimer son opposition

À Rome, la contestation politique peut trouver son origine dans l'utilisation de signes religieux. Leur usage politique permet de contester la validité d'un acte public accompli par un magistrat et constitue l'un des outils des luttes politiques. Des prêtres et des magistrats disposaient d'un droit d'obstruction légale, appelé l'*obnuntiatio* ou le *ius obnuntiandi* (c'est-à-dire le droit de s'opposer en annonçant des signes défavorables) qu'ils pouvaient utiliser lors des assemblées du peuple, que ces dernières soient réunies pour voter des lois ou élire les magistrats. Ils arguaient de signes défavorables – *dirae* – pour ajourner l'assemblée. Il leur était également loisible de l'utiliser pour contester l'exercice concret du pouvoir d'un magistrat. Traditionnellement détenu par les membres du collège des augures, ce droit demeura efficace tout au long de la période républicaine. Pompée, augure, utilise ainsi l'*obnuntiatio* pour empêcher l'élection de Caton le Jeune à la préture en 55 av. J.-C., afin d'éviter que le pouvoir qu'exercerait alors ce dernier ne contrarie sa propre influence politique. Arme de la contestation politique, la religion pourrait n'être ici qu'un instrument de légitimation entérinant un rapport de force politique favorable à Pompée, consul à deux reprises et trois fois triomphateur, face à un Caton encore au seuil des magistratures supérieures. L'exemple qui suit montre qu'il pouvait en aller autrement.

Au milieu du II^e siècle av. J.-C., les lois Aelia et Fufia donnent aux magistrats, y compris aux tribuns de la plèbe, un tel droit d'*obnuntiatio*, étendant ainsi la capacité de constituer les signes divins en outil de contestation politique. Toutefois, comme la montre Yann Berthelet dans *Gouverner avec les dieux*, la plupart du temps, ce droit, lorsqu'il est utilisé par un magistrat, paraît ne pas avoir abouti. Il en fut ainsi en 59 av. J.-C., alors que César, lors de son premier consulat tentait de faire voter une loi agraire, sans le soutien du Sénat et fort de l'appui de Crassus et de Pompée. En dernier recours, son collègue au consulat Bibulus usa de son droit d'*obnuntiatio* pour mettre en échec la procédure législative. La religion est ainsi mobilisée dans un contexte de conflit politique et doit servir à contester le pouvoir de César à agir avec le peuple dans un contexte législatif déterminé. Plus fondamentalement, c'est le



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

processus de personnalisation du pouvoir qui se trouve ainsi contesté. Toutefois, la manœuvre échoua, faute de consensus, ce qui est le signe, selon Yann Berthelet, de l'inefficacité relative du droit d'*obnuntiatio* tel qu'il avait été conféré par les lois Aelia et Fufia. Alors que ce droit, lorsqu'il était utilisé par un augure, s'imposait sans contestation, il n'en allait pas de même lorsqu'il était brandi par un magistrat, y compris un consul.

À l'époque impériale, la constatation et l'interprétation des présages sont monopolisées par l'empereur et les sources se focalisent sur les présages impériaux. Ces derniers sont ambivalents : ils jouent un rôle pour asseoir légitimité de l'empereur, mais ils peuvent également servir d'instruments de contestation de son pouvoir. Cette contestation pouvait prendre la forme de rumeurs anonymes hostiles à l'empereur. Il en fut ainsi des pluies diluviennes tombèrent en 55 apr. J.-C. à Rome le jour des obsèques de Britannicus, fils de l'empereur Claude. L'épisode fut interprété par une partie de l'aristocratie hostile à Néron comme un signe divin, une manifestation de la désapprobation des dieux après l'assassinat de celui qu'ils considéraient comme l'héritier légitime du pouvoir. Une telle contestation permet de ne pas s'exposer : le Prince ne peut pas poursuivre ceux qui expriment des critiques par ce biais pour lèse-majesté, puisque ce ne sont pas eux qui s'expriment, mais, en théorie, les dieux, dont ils se font les interprètes anonymes. L'utilisation des signes divins à des fins de contestation politique devient un motif un enjeu politique, au point que des empereurs cherchent à anticiper certaines interprétations hostiles de signes. En 45 apr. J.-C., l'empereur Claude rend ainsi publiques les raisons susceptibles d'expliquer la survenue d'une éclipse de soleil le jour de son anniversaire. Ce faisant, il cherche à éviter que cette éclipse ne soit interprétée comme un signe funeste concernant l'empereur. On le voit, le signe religieux tolère des lectures contradictoires, dont certaines risquent de nuire au pouvoir de celui à qui incombe le devoir de garantir la concorde bienfaisante avec les dieux. On comprend, dans ce contexte, les interdits portant sur la pratique de l'astrologie (même si les empereurs possèdent leurs propres astrologues).

2) Le temps des guerres civiles : religions et contestation du pouvoir dans une cité divisée

Les religions sont des instruments de contestation du pouvoir dans un contexte de division de la cité, en particulier lors des affrontements entre *imperatores*, à la fin de la République, mais aussi sous le Principat. Comme l'a montré John Scheid dans *Religion et piété*, en contexte de guerre civile, la cité et, partant, la religion, se dédoublent, chaque *imperator* revendiquant une relation privilégiée avec le divin pour fonder ses prétentions et contester celles de son rival. Deux cités et donc deux religions s'opposent alors.

À la fin de la République, des *imperatores* furent en capacité de revendiquer le pouvoir et de le contester à leurs adversaires politiques, en mobilisant des arguments religieux. Tel fut le cas de Sylla, lors des affrontements qui l'opposèrent aux marianistes (c'est-à-dire les partisans de son adversaire Caius Marius). On pense d'abord aux monnaies qu'il fit frapper en 86 et en 85 av. J.-C., alors que le pouvoir est détenu à Rome par ses adversaires. Sur le revers d'un denier sont représentés deux instruments cultuels : la cruche et la crosse (*lituus*). La première est un vase utilisé lors des libations qui accompagnent le sacrifice, tandis que la seconde désigne un bâton recourbé qui pouvait être utilisé au moment de la prise d'auspices. Contre l'interprétation traditionnelle, qui voit dans cette représentation un symbole de l'augurat, Pierre Assenmaker y reconnaît la revendication de la détention légitime de l'*imperium*. La mention du titre *imperator* pourrait renvoyer au sens premier de ce terme, qui désigne celui qui exerce l'*imperium*. Comme l'a montré P. Assenmaker, Sylla s'est efforcé de compenser ce défaut de légalité (qui tient au fait que ses adversaires contrôlent Rome : ici, la force fait droit) par un surcroît de légitimité. Il rappelle, par cette iconographie monétaire, que son *imperium* lui a été conféré en accord avec les dieux, en particulier Jupiter (le dieu « politique » par excellence), comme en témoignent les auspices d'investiture et les auspices de départ, qui n'ont été entachés d'aucune irrégularité. La représentation du *lituus* avait ainsi pour fin de rappeler qu'il avait pris les auspices dans les règles, en vertu d'un pouvoir qui lui avait été confié par le droit et retiré par la force.

Lors de la restauration augustéenne, une relation d'altérité est mise en place entre la religion de ce prétendu nouvel âge d'or et celle de l'âge de fer des guerres civiles, marquée par la négligence des cultes (en réalité déjà déplorée par Cicéron) et les infractions à la coutume des ancêtres. Parmi les exemples pertinents figuraient la fermeture des portes du temple de Janus, en 29 av. J.-C. et, surtout, la (re)création de la confrérie des Arvales, vers 30 av. J.-C., et la désignation d'un nouveau flamme de Jupiter, en 11 av. J.-C. La confrérie des Arvales, probable création augustéenne étudiée par John Scheid dans sa thèse d'Etat, est présentée dans les *Res gestae divi Augusti* comme une restauration. L'enquête prosopographique menée par John Scheid révèle que l'on y trouvait d'anciens adversaires politiques, qui avaient combattu dans des camps opposés lors des guerres civiles.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Une invention religieuse signalait la fin de la contestation et, en affichant un lien avec un passé mythique, devait prévenir toute contestation. En réalité, les relations entre religions et contestation du pouvoir politique se reconfigurèrent.

Comme l'a soutenu l'historien Egon Flaig, dans un système politique fondé sur l'acceptation (*Akzeptanzsystem*) par un certain nombre de groupes essentiels à la stabilité du régime (Sénat, garnison et peuple de Rome, élites municipales et armée en province), le pouvoir du Prince pouvait à tout moment être contesté au profit d'un rival, également « capable du pouvoir impérial (*capax imperii*) », pour reprendre une expression du sénateur et historien Tacite. Dans cette configuration, les religions jouent un rôle important, dans la mesure où chacun des protagonistes s'autorise d'un rapport particulier au divin pour renforcer son pouvoir et rejette ses adversaires dans l'altérité religieuse et politique, impiété et illégitimité devenant synonymes : deux cités se font à nouveau face. La contestation du pouvoir commence alors par un rituel politique et religieux, celui de l'acclamation impériale. Vespasien fut ainsi acclamé *imperator* par les légions stationnées à Alexandrie, le 1^{er} juillet 69 apr. J.-C., alors que le pouvoir était détenu à Rome par Vitellius. Le *capax imperii*, celui qui est en mesure de revendiquer pour lui le pouvoir, utilise ici un rite d'adhésion qui confirme la légitimité de son *imperium*, alors même qu'il est légalement assujéti à l'*imperium* et aux auspices du Prince. Le rite de l'acclamation vient dénoncer la faiblesse de l'assise légale du pouvoir impérial.

Pour accroître son charisme et susciter l'adhésion, le prétendant au pouvoir impérial mobilise un panthéon spécifique, qui lui permet d'afficher sa piété, de revendiquer une relation privilégiée avec les dieux. Il en fut ainsi lors de la crise des années 68 et 69 apr. J.-C., qui voit des prétendants au pouvoir se livrer à une concurrence dans le cadre de laquelle ils mettent en exergue des divinités particulières sur leur monnayage, comme l'a notamment montré P. Assenmaker. L'association du Prince avec certaines divinités passait aussi par des rituels. Il en fut ainsi lorsque Vespasien revendiqua la protection d'Isis, à une époque où cette dernière n'avait pas encore été intégrée à la religion publique romaine.

3. La répression des pratiques religieuses déviantes : une façon d'étouffer une contestation du pouvoir et de réaffirmer ce dernier

Les pratiques religieuses considérées comme déviantes, qu'elles aient constitué une contestation objective du pouvoir ou que leur caractère menaçant ait été exagéré, voire inventé, ont donné lieu à des répressions qui ont contribué à réaffirmer et à renforcer le pouvoir.

Sous la République, des « crises superstitieuses », c'est-à-dire une multiplication de phénomènes inhabituels ou extraordinaires, furent interprétées comme des témoignages de défiance vis-à-vis du Sénat et des magistrats. C'est ainsi que lors de la crise de 213 av. J.-C., telle qu'elle est rapportée par Tite-Live, qui précise que des femmes et des membres de la plèbe rurale, à la faveur des difficultés militaires que connaissait la cité, occupaient l'espace public pour célébrer des cultes étrangers et s'adonner à des pratiques divinatoires qui échappaient au contrôle des prêtres et des magistrats. Sa répression – les auteurs de troubles furent dispersés sur ordre du Sénat par le préteur urbain, après que les triumvirs capitaux et les édiles eurent échoué à le faire ; les livres divinatoires confisqués – permit à la cité de préserver la paix des dieux et de réaffirmer le pouvoir du Sénat et des magistrats. Une part de réécriture n'est pas à exclure.

La célébration illégale de cultes étrangers à Rome, à la fin de la République, a pu être interprétée comme une manœuvre d'hommes politiques favorables aux intérêts du peuple (*populares*), ce qui a conduit le Sénat à la réprimer. Il en fut ainsi des tensions qui se firent jour autour de la célébration du culte d'Isis à proximité du temple de Jupiter Capitolin au cours des décennies 50 et 40 av. J.-C. Il ne s'agissait pas de contester la religion romaine ou le pouvoir des dieux, puisque, au contraire, Isis était associée à Jupiter en vertu de leur commune fonction de souveraineté. Isis connue des Romains est cependant une version divine passée par le filtre culturel alexandrin. La réaction du Sénat, qui fit démonter en 58, 53 et 50 av. J.-C. les autels d'Isis (ainsi que des divinités gréco-égyptiennes Sérapis, Harpocrate et Anubis, respectivement époux, fils et serviteur de la déesse) érigés sur la colline sacrée du Capitole à titre privé par des associations de dévots, témoigne du fait que ces actions ont été considérées comme une menace pour le pouvoir. C'était aussi une façon pour le Sénat de contester à la plèbe tout pouvoir en la matière. La répétition des mesures traduit aussi leur efficacité temporaire. Au début du Principat, des mesures d'expulsion sont encore prises contre les lieux de culte voués à la déesse et son entourage divin. Il faut attendre l'avènement de la dynastie des Flaviens (69-96 apr. J.-C.) pour que le culte isiaque bénéficie du soutien impérial.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Sous l'Empire, plusieurs événements témoignent de l'ambivalence de la relation entre les religions, la contestation et le pouvoir. Les pratiques religieuses – magie, astrologie – ont pu fonctionner comme des instruments de contestation du pouvoir, mais leur interprétation, voire leur invention, puis leur répression ont constitué un puissant outil politique au service du pouvoir impérial. En témoigne le procès de majesté de Marcus Scribonius Libo Drusus, un parent éloigné d'Auguste, en 16 apr. J.-C., qui aurait contesté la légitimité du pouvoir de Tibère, peu de temps après que ce dernier eut succédé à Auguste. L'absence de règles juridiques relatives à la transmission du pouvoir impérial constituait la faiblesse presque congénitale du nouveau régime impérial et alimentait la contestation de ce dernier. Lors du procès, Libo, qui s'intéressait à l'astrologie et à la magie, fut accusé d'avoir utilisé ces pratiques religieuses déviantes (c'est-à-dire des formes de divination non reconnues par les autorités) pour attenter à l'ordre existant. Plus précisément, il fut accusé d'avoir « dévoué », c'est-à-dire envoûté, les empereurs et des sénateurs. Autrement dit, il aurait utilisé la magie pour s'attaquer à l'autorité suprême de la cité. Il n'eut d'autre choix que de se suicider au cours du procès. L'épisode, comme ceux que nous évoquerons plus loin, invite à faire la part de l'invention de la contestation ou de sa dramatisation dans le cadre d'une mise en scène du pouvoir, qui se grandit des menaces qui pèsent sur lui et qui utilise la religion pour constituer ses adversaires, réels ou supposés, en figures de l'altérité religieuse, c'est-à-dire en individus coupables d'impiété, en adeptes de superstitions mettant en œuvre des procédés dangereux pour subvertir l'ordre incarné par le Prince, garant de la concorde de la cité avec ses dieux. Dans le sillage du procès, des mages et des sorciers furent exécutés, car soupçonnés d'être impliqués dans le complot. C'est dans ce contexte de crise politique que fut décrétée l'expulsion générale de Rome des Chaldéens et des mages.

Les religions ou certaines pratiques religieuses pouvaient alimenter la contestation du pouvoir, la structurer et lui donner sa forme, consolidant parfois des oppositions qui prenaient la forme de guerres civiles, lors desquelles deux cités se faisaient face. La répression de la contestation, qu'elle fût réelle, amplifiée ou inventée, constituait un instrument de renforcement du pouvoir, pour deux raisons : c'était un moyen d'épuration politique et une occasion d'exprimer la piété de ceux qui conduisaient la répression. Cette dialectique fonctionne également à l'échelle du monde romain.

III. Religions et contestation de l'autorité de Rome dans son empire

L'établissement de la domination romaine sur un vaste territoire autour du bassin méditerranéen mit les Romains au contact d'autres traditions religieuses. La religion romaine n'était pas une religion universelle, mais une religion associée à la communauté civique romaine. Les habitants de l'empire qui n'avaient pas la citoyenneté romaine n'y avaient donc aucune part. En dehors des cultes impériaux où s'exprimait l'adhésion à l'empire, il n'existait aucune obligation religieuse commune à l'ensemble des habitants de l'empire. Chaque communauté était libre donc libre de continuer à honorer ses dieux. Dans la mesure où la quasi-totalité des religions du monde romain étaient des polythéismes, la rencontre entre ces différentes traditions religieuses se fit sans heurts. Des interactions entre le pouvoir romain et certains cultes étrangers (les Bacchanales, les religions monothéistes) naquirent en revanche des conflits qui purent nourrir ou radicaliser des contestations de l'autorité de Rome. Cette contestation de la domination romaine était cependant parfois exagérée, voire inventée par Rome, pour réaffirmer ou étendre son pouvoir.

1. Des religions qui sont le creuset d'une rébellion ouverte contre Rome ?

Durant la période, les facteurs religieux ont pu nourrir des révoltes contre la domination de Rome. Les mieux connues de ces révoltes contre la domination romaine sont incontestablement les révoltes juives pour lesquelles les motivations religieuses, sans être les seuls facteurs explicatifs, ne font aucun doute. La première révolte en Judée (66-74 apr. J.-C.) se déclenche dans un contexte d'hostilité ancienne au pouvoir romain. Après la conquête de la Judée, les Romains ont adopté, en matière religieuse, la même attitude qu'envers les autres populations soumises à Rome. Les Juifs conservaient leur droit local en matière religieuse. Les représentants du pouvoir romain étaient cependant mal au fait des spécificités religieuses de la Judée. Certaines opérations banales de l'administration romaine choquèrent et suscitèrent des contestations d'une partie de la population juive. On pouvait ainsi évoquer le recensement de 6 apr. J.-C. qui provoqua une révolte menée par Judas de Gamala qui considérait que cette opération était en contradiction avec la Torah (Dieu a promis à Abraham que sa descendance



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

serait aussi nombreuse que les étoiles et les grains de sable. Israël serait donc innombrable et toute opération de recensement revenait à défier Dieu). L'intervention du grand prêtre Ioazar permit de calmer les esprits et de procéder au recensement. Cette révolte fut menée par des groupes radicaux de Juifs pieux et l'historien juif de langue grecque Flavius Josèphe voit en eux les précurseurs des sicaires et des zélotes de la révolte de 66 apr. J.-C. La volonté des Romains de disposer des images de l'empereur put également heurter les Juifs en raison de l'interdit de toute figuration. Les candidats pouvaient évoquer la tentative par Caligula de faire installer sa statue dans le Temple, ce qui constituait pour les Juifs un sacrilège et l'assassinat de l'empereur mit à un terme à cette entreprise qui aurait inmanquablement provoqué de graves troubles en Judée. Il fallait faire référence aux trois grandes révoltes juives (66-74 apr. J.-C. ; 115-117 apr. J.-C. ; 132-135 apr. J.-C.) et développer la présentation d'au moins une d'entre elles. La guerre juive de 66-74 apr. J.-C. éclate après plusieurs décennies de tensions et de contestations limitées, mais récurrentes, de l'autorité romaine par certains groupes. Selon Flavius Josèphe, qui a participé au conflit dans sa première phase avant de rallier le camp romain et à qui l'on doit un récit détaillé des événements, outre des provocations ponctuelles de païens, les causes de la révolte résident dans les impiétés du procurateur Florus qui préleva de l'argent dans les caisses du Temple. La révolte ne fut pas limitée à Jérusalem, mais toucha toute la Judée. À Jérusalem, un groupe de jeunes prêtres menés par Éléazar prit le contrôle du Temple. Les révoltés cessèrent de célébrer les sacrifices, qui y étaient offerts depuis Auguste pour le salut de l'empire romain et qui exprimaient une adhésion au pouvoir impérial, indique clairement les intentions politiques des révoltés. Il s'agissait sans ambiguïté d'une contestation de l'autorité de Rome.

En dehors de la Judée, il est possible que les facteurs religieux aient pu intervenir dans les rébellions contre le pouvoir romain. La documentation est cependant moins fournie. Pour certaines révoltes, on peut supposer que la religion joua sans doute moins le rôle de facteur déclencheur du conflit, que celui d'unification des révoltés. On peut, à cet égard citer le rôle des druides dans la révolte de Bretagne sous Claude (même si l'on doute de la survivance et de l'influence d'une caste druidique à cette époque) ou en Germanie et en Gaule, quand dans le contexte de la guerre civile de 69 apr. J.-C., Caius Julius Civilis se révolte et proclame l'empire des Gaules. Tacite relate comment il rassemble les Bataves révoltés dans un bois sacré et le rôle joué par la prophétesse Velléda dans le camp des révoltés. Certains druides prophétisèrent alors que l'incendie du Capitole était le signe de la chute à venir de Rome. Le récit de Tacite, peut-être trop marqué par la lecture de César lui-même porteur d'une vision anachronique du rôle des druides, révèle que les Romains considérèrent les druides comme responsables d'une radicalisation de l'opposition à Rome, sans qu'on puisse néanmoins confirmer cette interprétation qui relève peut-être de l'exagération, voire d'une invention.

2. Des cultes qui se diffusent dans le monde romain menacent-ils sa cohésion ?

La répression de cultes et des pratiques religieuses par les autorités romaines était essentiellement motivée par la menace qu'ils semblaient représenter pour l'ordre public et pour la cohésion de la cité. Comme l'écrit John Scheid dans *Rites et religions à Rome* : « Mais la tolérance "civique" pouvait se transformer éventuellement en intolérance des citoyens ou des autorités », quand « une pratique religieuse passait pour troubler la paix publique et enchaîner les consciences par des mises en scène spectaculaires, profitant de la crédulité pour mieux tromper, ou quand une communauté religieuse s'excluait ostentatoirement de la vie commune en obéissant aveuglément à ses écritures ». Un célèbre exemple pouvait notamment être développé par les candidats, celle Bacchanales. Jean-Marie Pailler parle d'une « herméneutique de la méprise » : l'altérité religieuse est présentée dans cette affaire comme une dissension politique, la création d'une cité inversée, d'une cinquième colonne en quelque sorte. Cette affaire, qui éclate en 186 av. J.-C., est connue grâce à deux documents : le récit de l'historien augustéen Tite-Live et une inscription contemporaine de l'affaire découverte à Tiriolo en Calabre qui reprend, plus ou moins fidèlement, les décisions du Sénat romain. Les Bacchanales sont des cérémonies religieuses privées en l'honneur du dieu Bacchus auxquelles ne pouvaient participer que des initiés. Les bacchants devaient lors de cette initiation prêter serment de ne pas révéler le contenu de ces cérémonies. Ce culte, d'origine grecque, se diffuse en Italie, notamment en Étrurie et en Campanie ainsi qu'à Rome. Le récit de Tite-Live met en scène la découverte de ces cultes par les autorités romaines grâce à la dénonciation d'un jeune homme, Aebutius. Son beau-père, afin de l'empêcher de demander des comptes sur la mauvaise gestion de son héritage, souhaite le faire initier au culte. L'amante d'Aebutius, une ancienne initiée, lui révèle alors les pratiques dévoyées de ces fêtes qui servent de cadre à des activités criminelles : extorsion, débauche sexuelle, viols, meurtres. Cette dénonciation provoque une enquête menée par le consul Spurius Postumius Albinus et entraîne une série de mesures répressives du Sénat



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

pour interdire le culte, détruire les lieux de célébration et condamner les bacchants. La réaction, à la fois expéditive et violente, des autorités romaines est motivée par le danger que représente aux yeux du Sénat romain ce culte : il trouble l'ordre public en servant de cadre à des activités criminelles, les évolutions récentes dans son organisation, instaurées par la prêtresse campanienne Paculla Annia qui rend le culte mixte, brouillent les hiérarchies sociales puisque les associations bachiques rassemblent de manière indistincte et en dehors des hiérarchies civiques des femmes, des hommes, des jeunes, des vieux, des citoyens romains, des Italiens et des esclaves. Le principal danger qui apparaît dans le discours que Tite-Live attribue au consul Postumius devant le Sénat est la création d'une contre-société qui viendrait concurrencer le corps civique romain. Le serment demandé aux initiés concurrence ainsi le serment prêté par le jeune citoyen au consul lors de son recrutement dans la légion. Le soldat nouvellement recruté dont le nom est jugé un heureux présage doit prêter, au nom de ses camarades, un serment d'obéissance (*sacramentum*) qui le lie à son commandant, à ses compagnons d'armes et à la cité. Que le lien de fidélité en principe exclusif unissant le citoyen à sa communauté politique et religieuse soit ainsi concurrencé par les bacchants provoque la réaction des autorités romaines. Ce n'est donc pas le culte en lui-même, un culte ancien, mais la conjuration qui serait dirigée contre les intérêts de l'État romain.

Les relations du pouvoir romain avec le christianisme ne sont pas sans analogies avec l'affaire des Bacchantes. Les autorités romaines imputent aux chrétiens une contestation du pouvoir romain parce qu'ils refusent de participer aux cultes impériaux. Les sources chrétiennes révèlent en réalité que les premiers chrétiens adoptèrent en réalité une attitude loyale vis-à-vis de Rome. La phrase « Rendez à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu » attribuée à Jésus dans l'Évangile qui répond aux pharisiens qui lui demandent s'il faut payer l'impôt aux Romains, est révélatrice de cette reconnaissance du pouvoir de l'empereur. À la différence du judaïsme qui, en raison de son ancienneté, jouissait d'un statut particulier qui dispensait notamment les Juifs de pratiquer les cultes païens, le christianisme faisait l'objet d'une interdiction juridique dans l'empire romain seulement à partir du règne de Trajan (98-117) et dans des termes de surcroît ambigus. En effet, la réponse donnée par Trajan au gouverneur Pline le Jeune, ayant force de loi, est paradoxale, puisque d'un côté le Prince fait preuve de clémence en rejetant la délation et en accordant un pardon systématique aux accusés prouvant leur attachement au polythéisme, mais de l'autre il estime que le fait d'être chrétien constitue un crime passible de la peine capitale. Le refus des chrétiens de participer aux sacrifices dans les cités du monde romain et de consommer des viandes sacrificielles pouvait engendrer des tensions entre chrétiens et païens comme le révèlent les lettres de Paul qui interdit aux chrétiens la participation aux sacrifices et aux banquets, mais non la consommation de viandes sacrificielles achetées dans les marchés. Gouverneur de la province de Bithynie-Pont (nord-ouest de l'Asie Mineure), le sénateur Pline le Jeune, dans sa lettre écrite vers 111-112 apr. J.-C. à Trajan à propos des chrétiens de sa province, rapporte également que les chrétiens ne consommaient pas la viande achetée chez les bouchers, ce qui montre que l'interprétation paulinienne n'était pas unanime. Au terme de son enquête sur leurs pratiques religieuses, Pline souligne qu'il n'a découvert que des pratiques innocentes, ce qui l'amène à interroger l'empereur sur les raisons pour lesquelles il doit poursuivre les chrétiens. Leur refus de s'acquitter des rites rendus aux divinités ancestrales, auxquelles le gouverneur adjoint de son propre chef une image de Trajan, pouvait par ailleurs être interprété comme une remise en cause des fondements de la société et, subsidiairement, de l'autorité du Prince et de celle de Rome. Toutefois, durant les persécutions des chrétiens, le culte impérial ne joue pas un rôle décisif : l'objectif est surtout de préserver les cultes traditionnels polythéistes. Preuve que le culte impérial est secondaire, l'accusation d'athéisme, c'est-à-dire le refus de participer au culte des dieux, est plus courante dans les sources contemporaines des persécutions antichrétiennes que le refus de participer au culte impérial. Les écrits des apologistes chrétiens, qui se multiplient aux II^e-III^e siècles apr. J.-C. pour rejeter les fausses accusations et prouver que le christianisme est conciliable avec le pouvoir romain, témoignent de la volonté de se défendre d'une telle accusation. Ainsi, l'apologiste africain Tertullien affirme-t-il que les chrétiens sont de meilleurs citoyens puisqu'ils prient le vrai Dieu pour le salut du Prince.

Malgré tout, dans certains milieux chrétiens, on observe une forme de radicalisation qui diverge de cette loyauté affichée. L'*Apocalypse* attribuée à l'évangéliste Jean, écrite dans les années 90 apr. J.-C. en Asie Mineure occidentale, fait ainsi un tableau critique de Rome, devenue « la grande Babylone, mère des prostituées et des abominations du monde » (*Apocalypse*, 17, 5). Le texte est composé à l'époque où l'empereur Domitien fait exécuter certains de ses parents ainsi que des sénateurs sous l'accusation d'athéisme, c'est-à-dire d'abandon des cultes traditionnels, et de mœurs juives d'après le témoignage de l'historien Cassius Dion. L'*Apocalypse* évoque plusieurs exécutions de chrétiens ordonnées par les autorités romaines. Lors de certaines persécutions, l'attitude de chrétiens qui recherchent le martyre est également révélatrice du refus de l'autorité romaine et d'une



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

radicalisation, certes très minoritaire, de la contestation. Dans les années 150-170 apr. J.-C. se développe ainsi en Phrygie, dans le centre de l'Anatolie, le montanisme. Montan, son fondateur annonce l'arrivée imminente de la fin des temps, la Parousie, et invite ses disciples à s'y préparer en pratiquant le jeûne, l'abstinence sexuelle, voire en recherchant le martyre. Lors des persécutions de Lyon en 177 apr. J.-C., il est possible que le montanisme ait peut-être influencé l'attitude de certains des chrétiens victimes de la répression menée par les autorités romaines.

Ces pratiques religieuses n'étaient pas des formes de contestation du pouvoir « en elles-mêmes », mais ne le devinrent qu'au terme d'une lecture qui en est faite par les autorités romaines dans un contexte donné. Ce n'est donc pas la pratique religieuse qui est condamnée parce qu'elle serait dangereuse pour le pouvoir, mais bien les actes qui entraînent des désordres politiques et sociaux.

3. Les modalités de répression de ces cultes par les autorités romaines : une réaffirmation de l'autorité de Rome

Les modalités de répression des cultes précédemment cités montrent bien que ce qui pose problème, ce ne sont pas les pratiques religieuses elles-mêmes, mais bien la menace qu'elles représentent pour l'ordre public et pour la cohésion du monde romain. La répression des Bacchanales par le Sénat romain fut violente : 7000 personnes furent condamnées à mort, les lieux de culte furent détruits, les associations démantelées. Le texte de l'inscription de Tiriolo révèle cependant que le culte ne fut pas complètement interdit et que là où existait un lieu de culte ancien il était possible de continuer à le célébrer. Cette décision manifeste le souci des autorités romaines de ne provoquer aucune interruption liturgique susceptible de rompre avec la tradition locale et, plus largement, de ruiner la concorde avec les dieux dès lors susceptibles de sanctionner le peuple romain pour ses manquements à la perpétuation culturelle. En revanche le Sénat interdit la formation d'associations, le recours au serment, les célébrations secrètes. Ces interdictions avaient pour objectif d'empêcher la formation et la structuration de groupes pouvant échapper au contrôle des autorités romaines et susceptibles d'être le cadre d'une révolte contre Rome. Ce faisant, le Sénat romain intervient pour la première fois dans les affaires religieuses intérieures des cités alliées en Italie. Cette ingérence lui permet de réaffirmer le pouvoir de Rome dans des régions qui, quelques décennies auparavant, s'étaient alliées aux Carthaginois.

Lors des révoltes juives, la réponse du pouvoir romain eut également pour objectif de réaffirmer l'autorité de Rome sur un territoire provincial marqué par une instabilité chronique. Ces révoltes ne remirent pas en question le statut des Juifs dans l'empire qui purent continuer à pratiquer leur culte librement. Si les facteurs religieux jouèrent dans le déclenchement de la révolte, son écrasement ne se traduit pas par une interdiction du culte. En revanche, la destruction du Temple en 70 apr. J.-C., l'élévation à Rome de l'arc de Titus où sont figurés les objets liturgiques pillés et l'établissement du *fiscus iudaicus* sont autant de manières infamantes d'asseoir la domination de Rome. Le *fiscus iudaicus* est une caisse publique percevant l'impôt prélevé sur tous les Juifs de l'empire romain. Jusque-là destiné à couvrir l'achat des offrandes versées par les Juifs au Temple de Jérusalem, le produit de cet impôt est désormais versé depuis Vespasien au temple de Jupiter Capitolin à Rome pour contribuer à sa reconstruction puis son entretien. Cette taxe annuelle, d'un montant de deux deniers, définit l'identité juive sur une base non pas ethnique mais religieuse. Après l'écrasement de la dernière révolte, les Juifs sont interdits sous peine de mort de séjourner dans Jérusalem, renommée Aelia Capitolina, toponyme qui associe le nom de famille de l'empereur et le dieu suprême romain dont le sanctuaire est érigé. En revanche, l'interdit de circoncision est abrogé par le successeur d'Hadrien, son fils adoptif Antonin le Pieux.

Lors des persécutions à l'encontre des chrétiens, la procédure suivie par les gouverneurs est révélatrice des objectifs poursuivis : obtenir le sacrifice et une expression d'adhésion à l'empire, même si, comme l'a montré Fergus Millar, la célébration du culte impérial est moins déterminante dans le jugement des chrétiens que leur adhésion aux cultes civiques. La lettre de Pline le Jeune et les Passions des martyrs précisent que le gouverneur réclame ce sacrifice à plusieurs reprises et que ce geste suffit à faire abandonner toute poursuite à l'encontre des accusés. Pendant longtemps ces persécutions furent ponctuelles, épisodiques, s'expliquent par un contexte local et ne manifestent pas une volonté des empereurs de poursuivre les chrétiens. La diffusion de la citoyenneté dans tout l'empire romain avec la constitution antonine comporte, en germe, une obligation universelle de célébration, car elle a été promulguée par l'empereur Caracalla en 212 apr. J.-C. « pour rendre à la majesté des dieux très sacrés les devoirs qui lui sont dus, avec toute la magnificence et toute la piété requises » (*Papyrus Giessen*, I, 40). Avec les difficultés croissantes aux frontières de l'empire à partir des années 230 pour le pouvoir romain, la



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

recherche officielle, voire angoissée, du soutien des divinités tutélaires de Rome rend le refus des chrétiens de plus en plus problématique, le séparatisme culturel pouvant prendre figure d'une sécession politique malgré leurs dénégations. Membres de la communauté romaine, ils étaient liés par des obligations religieuses et devaient participer aux cultes pour assurer la bonne entente avec les dieux et assurer le salut de Rome. En 249-251 apr. J.-C., la persécution de Trajan Dèce est ainsi la conséquence d'un édit dont le texte est connu de manière seulement indirecte en vertu duquel l'empereur enjoignait à tous les habitants de l'empire, à l'exception des Juifs, de célébrer une *supplicatio* (offrande de vin et d'encens sur un autel) adressée aux dieux de Rome pour le salut de l'empire dans un contexte de difficultés militaires, de récent avènement du Prince après une guerre civile, mais sans désigner en particulier les chrétiens. La pratique de la *supplicatio* dans un contexte de crise n'était pas nouvelle en soi, et les citoyens romains en avaient déjà célébré lors de périodes incertaines, par exemple pendant la Deuxième Guerre punique. Unité politique et unité sacrificielle sont constitutives de la communauté civique romaine, à l'époque républicaine comme durant la période impériale. L'originalité de la mesure prise par Trajan Dèce réside dans l'obligation religieuse plus que dans l'uniformité rituelle. Le fait que le sacrifice soit accompli devant une commission municipale appointée à cet effet et donne lieu à la délivrance de certificats de sacrifices marque en effet une rupture. À la lecture des sources chrétiennes comme de la quarantaine de certificats de sacrifice sur papyrus provenant du Fayoum, il apparaît que certains individus offrent une libation ou de l'encens, d'autres prononcent des prières ou consomment de la viande sacrificielle. Si le but des autorités romaines était d'assurer la concorde avec les dieux et de faire reconnaître l'autorité et la légitimité du nouveau Prince, cette *supplicatio* provoqua néanmoins une persécution dans certaines régions de l'empire et divisa durablement les communautés chrétiennes sur le sort des *lapsi*, ceux qui avaient cédé sous la pression et sacrifié aux dieux de Rome.

Ces répressions religieuses permettent aux autorités romaines de réaffirmer l'autorité de Rome, de ses dieux et de ce fait des détenteurs du pouvoir, que ce soit en étouffant des séditions ou en cherchant à empêcher, par des poursuites judiciaires et des interventions militaires si besoin, des individus de s'exclure de la communauté civique et de ses obligations religieuses, voire de se constituer en communautés rivales et donc subversives.

Conclusion

Il est permis, au terme de cet examen, de se demander si les contestations religieuses constituent une source de fragilisation du pouvoir ou un instrument de son renforcement. Fondamentalement, les contestations religieuses possèdent une résonance politique dans la mesure où elles remettent en cause l'ordre établi, à la fois divin et civique, culturel et politique, des composantes indissociables dans le monde romain parce qu'elles se soutiennent. Frayer de nouveaux chemins dans les pratiques religieuses collectives hors du contrôle institutionnel, *a fortiori* dans l'espace public, revient à remettre en question la légitimité de ceux qui exercent le pouvoir, qu'il s'agisse des magistrats et des prêtres sous la République ou des Princes durant l'empire, en raison de l'imbrication de la religion avec la politique. Dans ces circonstances, la pratique religieuse est jugée déviante parce qu'elle sort de l'ordinaire culturel, et elle revêt une dimension subversive dès lors qu'elle se déroule en dehors du cadre institutionnel. Les détenteurs de l'autorité publique, qui sont également les garants de la tradition institutionnelle et culturelle, veillent au respect scrupuleux des pratiques religieuses assurant le maintien de la concorde de la communauté civique avec ses dieux tout en préservant leur suprématie politique et sociale. Si les autorités romaines décèlent des rites déviants et décrètent des mesures répressives, elles agissent au nom de la communauté et toujours en vertu des pouvoirs qu'elles détiennent. Autrement dit, toute action répressive dans le domaine religieux est une manifestation d'autorité assumée ou affirmée dans la sphère politique.

Réelle, supposée ou fictive, la contestation religieusement motivée du pouvoir romain légitime une intervention publique, elle aussi, par ou pour la religion. Cette intervention se manifeste à des échelles différentes et à des périodes variées, d'abord surtout à Rome jusqu'à la seconde guerre punique, puis parfois dans toute la péninsule italienne après la seconde guerre punique, enfin à l'échelle du monde méditerranéen durant la période impériale principalement. Toutefois, les capacités répressives du pouvoir romain. Le seul cas de contestation politique prenant une forte dimension religieuse est fourni par les Juifs établis en Orient, en particulier ceux de Judée. Messianisme frustré, eschatologie fiévreuse, monothéisme exclusif, mirage d'une royauté sacrée innervent le judaïsme des I^{er}-II^e siècles apr. J.-C. et expliquent les révoltes successives, à la fois exaltées et sans espoir, contre la puissance romaine.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

La dimension religieuse de la contestation politique prend un sens assez différent quand elle implique des membres de la classe dirigeante romaine. En principe, pour asseoir leur légitimité, les acteurs du pouvoir, magistrats et prêtres placés sous le contrôle du Sénat à l'époque républicaine ou Princes durant la période impériale, doivent eux-mêmes respecter la coutume des ancêtres dans leur action publique, ce qui implique d'observer et d'accomplir les actes religieux sanctionnés par la tradition. Un écart avec cette dernière, véridique ou non, peut être considéré comme un acte impie, induisant une mise en danger de l'ensemble de la communauté, et peut servir d'argument pour contester l'autorité d'un dirigeant de la cité. Ces dénonciations peuvent nuire à une réputation davantage qu'elles peuvent réellement briser une carrière ou abattre un adversaire. L'accusation de nature strictement religieuse ou culturelle se révèle en soi d'une efficacité assez relative et sert davantage de facteur aggravant, parfois de manière rétrospective, que de mobile unique. La raison tient simplement à l'assujettissement de la religion civique aux autorités politiques. Malgré l'existence de collègues sacerdotaux, recrutés *a fortiori* au sein de l'élite locale, il n'existe pas d'autorité sacrée indépendante de la classe dirigeante et susceptible d'exclure et de condamner un groupe ou un individu au nom de la religion. La contestation comme sa répression peuvent revêtir une dimension religieuse, mais elles nécessitent une intervention des magistrats, du Sénat ou du Prince pour devenir officielles, légitimes et possiblement efficaces.

2. Épreuve disciplinaire appliquée (Géographie)

« Métropolisation et dynamiques de peuplement en France ».

Depuis l'année 2021-2022, la seconde épreuve des écrits du Cafep-Capes externe d'histoire-géographie consiste en une épreuve disciplinaire appliquée. Comme cela était précisé dans le rapport précédent et dans la présentation de l'épreuve figurant sur le site *Devenir enseignant*, l'exercice consiste à faire l'analyse scientifique d'un dossier documentaire, puis à présenter une proposition de séquence, en lien avec le sujet du dossier.

Comme annoncé, le dossier comprend des documents géographiques de nature variée, ici au nombre de cinq, ainsi que des ressources pédagogiques, en l'occurrence deux doubles pages de manuels scolaires.

Avant de faire le bilan de cette épreuve et de proposer des éléments de corrigé, rappelons les principaux attendus scientifiques et pédagogiques.

1. Attendus généraux de l'épreuve, critères d'évaluation

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

La qualité de la rédaction et aspects formels

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

Il est important de relire son devoir pour éliminer les éventuelles erreurs formelles. Il est ainsi dommageable que des noms propres présents dans les documents se retrouvent mal orthographiés dans les copies, qu'il s'agisse des auteurs des documents du corpus ou des lieux mentionnés. Dans le cadre de la préparation au concours et au regard du niveau d'étude des candidats, on est en droit d'attendre que des toponymes élémentaires comme Marseille, Bordeaux, Rouen, Rennes ... soient orthographiés correctement et avec des majuscules. Il en est de même des auteurs dont le nom est écorné voire difficilement identifiable. Les connaissances nécessitent d'être actualisées, comme les EPCI, le découpage régional actuel, les DOM.

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Méthode de l'introduction

Le jury note une faiblesse de la qualité des introductions, par conséquent des améliorations sont souhaitables. Les accroches pertinentes et originales permettant de bien comprendre l'intérêt du sujet sont trop rares. Pourtant celles-ci montrent une ouverture d'esprit, une ouverture culturelle et donnent une tonalité et un dynamisme à la copie qui est nécessaire pour susciter l'intérêt du correcteur, à condition toutefois d'être bien reliées à la suite de l'introduction. Ainsi les accroches suivantes sont pertinentes :

- « Dans le film *Nous*, la réalisatrice Alice Diop questionne la ségrégation socio-spatiale, la manifestation sur le territoire d'inégalités entre des individus et groupes sociaux, en région parisienne. Dans le film, la réalisatrice s'installe dans le RER B, qui traverse Paris du Nord au Sud : au départ de Seine-Saint-Denis, département métropolitain le plus pauvre (17.5% taux de pauvreté) où une part importante de la population est immigrée (...), le train traverse la capitale vers des quartiers de plus en plus aisés (5^{ème}, 6^{ème}, nord 14^{ème}, doc. 4 « les beaux quartiers ») pour arriver au sud dans la belle banlieue qu'est la vallée de Chevreuse. Ce voyage immersif interroge le spectateur sur la cohabitation et la fracturation des espaces métropolitains dans la lignée de la géographe Anne Clerval (doc.4) dans son analyse, issue de la géographie critique, de la gentrification à Paris, « Paris sans le peuple ».
- « Entre 2010 et 2015, la commune de Castelnaud-le-Lez, située au sein de l'agglomération de Montpellier et faisant partie du territoire de la Métropole, a enregistré une croissance démographique de l'ordre de 5%, dont seulement 0.3% par accroissement naturel et 4.7% grâce à des dynamiques migratoires positives. Cette dynamique démographique favorable est en lien avec le processus de métropolisation. »

Le concept de dynamique spatiale, central dans ce sujet, est trop souvent méconnu des candidats : il est confondu avec la notion de mobilité dans l'espace ou bien même avec le dynamisme.

Les définitions proposées des termes du sujet sont trop souvent annoncées de façon mécanique, comme une figure imposée, alors qu'elles devraient permettre un cadrage épistémologique du sujet et contribuer à la problématisation. Celui-ci est nécessaire afin de replacer le sujet dans un contexte réflexif sur l'évolution des concepts. On peut en conclure que certains candidats ont encore des difficultés à appréhender les notions, à fournir des définitions précises et explicitement présentées. Quand les termes du sujet ne sont pas définis avec rigueur et clarté, une grande partie du devoir n'aura pas traité le sujet mais plutôt des villes de manière générale. Par ailleurs, un certain nombre de copies confond urbanisation et métropolisation, ainsi que tous les sens du terme métropole (métropole d'équilibre, EPCI...)

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

Des exemples de problématiques pertinentes :

- « Nous nous demanderons dans quelle mesure le processus de métropolisation en France entraîne-t-il une recomposition des dynamiques de peuplement à toutes les échelles. »
- « Comment la métropolisation et les dynamiques de peuplement qui lui sont affiliées transforment-elles les modes d'habiter des populations en France ? »

Des exemples de problématiques non pertinentes, qui pénalisent la copie :

- « Dans quelle mesure les dynamiques démographique (sic) renforcent la métropolisation de la France et quels sont les moyens mis en place pour accompagner ce phénomène pour éviter ses inconvénients ? »

- « De quelle manière la métropolisation produit des mutations dans la métropole par des dynamiques de peuplement et par les populations mais également quels enjeux cela suscite ? »

En aucun cas, la problématique ne saurait-être une formulation interrogative du plan, ce qui entraîne forcément une répétition.

La présentation des documents, étape importante de l'exercice, qui permet d'entrer dans leur analyse, est encore perfectible, en évitant absolument l'énumération. Certaines copies ne présentent pas du tout les documents en introduction tandis que d'autres y consacrent deux pages. Le bon équilibre reste à trouver. Si les documents sont clairement identifiés, ils ne sont pas toujours regroupés avec pertinence. Le regroupement par nature n'a de sens que s'il suit une certaine logique géographique. Ainsi on peut montrer :

- que le corpus est composé de documents qui abordent la question à des échelles différentes (nationale, régionale, locale, infra-urbaine) ;
- qu'il est issu d'acteurs différents (Acteurs institutionnels, universitaires, médias...) ce qui permet de croiser les regards et les intérêts ;
- qu'il est constitué de documents de nature différente (affiches, cartes, photographies, textes universitaires) qui permettent à la fois de spatialiser et de disposer d'éléments d'analyse ;
- qu'il s'inscrit sur une période d'une vingtaine d'années et permet donc de disposer d'un peu de profondeur historique, que l'analyse critique du candidat devait permettre de révéler.
- qu'une transposition des savoirs scientifiques est possible dans un niveau scolaire donné.

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

1.1 Développement du commentaire scientifique

Améliorer le développement de la partie scientifique

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

Or, il n'est pas possible de faire de ces constats une « règle », alors que l'analyse doit permettre d'exprimer les nuances.

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

Dans la majorité des cas, les copies démontrent une absence de connaissance générale sur la France, et plus encore sur l'Outre-mer. Cela se traduit par des copies très courtes, ne citant aucun auteur contemporain, en dehors de ceux présents dans le corpus et de Jean-François Gravier, dont les travaux sont trop anciens pour fournir une grille d'analyse pertinente.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

Quelques exemples de plans intéressants pour cette partie :

Copie 1 : On apprécie en particulier dans cette copie le caractère simple de l'expression. La problématique de la partie scientifique en témoigne, elle est à la fois synthétique et limpide :

« *Nous nous demanderons dans quelles mesures le processus de métropolisation en France entraîne-t-il une recomposition des dynamiques de peuplement à toutes les échelles.* »

Le candidat a ménagé des transitions entre les grandes parties de son travail, ce qui permet de revenir au sujet et d'ouvrir une nouvelle partie en précisant le sens de la démonstration.

Ainsi, malgré quelques imperfections, la copie démontre la capacité du candidat à fournir un travail rigoureux, complet, clair.

Plan proposé par le candidat pour la partie scientifique :

I-Un processus de métropolisation différencié

- A- Hiérarchie des métropoles françaises
- B- Répartition différenciée des métropoles sur le territoire
- C- La situation spécifique des DROM

II-Les conséquences de la métropolisation

- A- Des dynamiques de peuplement qui entraînent un étalement urbain
- B- Des dynamiques de peuplement qui entraînent une gentrification

III-Les solutions pour rééquilibrer les conséquences

- A- Une solution proposée : la densification de l'habitat
- B- Une solution proposée : la rénovation urbaine

Copie 2 : la copie présente une bonne problématique malgré un plan inégal : la troisième partie est maladroite (II.3, III).

« *Dans quelle mesure le processus de métropolisation produit une recomposition de l'espace urbain et polarise les dynamiques de peuplement.* »

Plan :

I. Un territoire français inégalement polarisé par les métropoles

1. Hiérarchisation urbaine
2. Répartition spatiale métropoles/population : polarisation régionale
3. Un processus de métropolisation en cours dans les DROM, avec l'exemple de Mayotte

II. Les dynamiques urbaines et production d'une nouvel « Habiter »

1. la périurbanisation et étalement urbain
2. De nouveaux aménagements urbains pour redensifier les centres pour lutter contre l'étalement urbain
3. Des transformations urbaines qui entraînent des dynamiques touristiques et une gentrification

III. Des métropoles productrices d'inégalités et soumises aux risques

1. Artificialisation des sols et conflit d'usage
2. Des risques technologiques et naturels

Approfondir l'analyse des documents

À titre d'exemples :

Le document **1** (la carte présentant le système urbain français) a été réduit par de nombreux candidats à la macrocéphalie parisienne (concept daté) et aux métropoles d'équilibre, sans que les modalités de leur création ne soient connues. Les villes petites et moyennes sont ignorées et la notion de réseau peu mobilisée.

Le document **2** (texte sur les dynamiques métropolitaines de Mamoudzou) est trop paraphrasé et les données statistiques ne sont pas interrogées ni comparées à celles des grandes villes de la Métropole. Certaines données ne sont pas comprises (taux d'attraction de l'emploi). L'origine des néo-résidents n'est pas non plus comprise. Enfin, les facteurs d'implantation des fonctions politiques et économiques ne sont pas questionnés. Il arrive que certains jugements de valeur prennent le pas sur de véritables analyses géographiques, ainsi certains candidats réduisent les problèmes de Mamoudzou à la présence des étrangers.

Le document **3**, (texte sur l'éco-quartier Flaubert de Rouen) est lui aussi paraphrasé. La notion de risque est peu mobilisée. L'organisation et la plus-value d'un éco-quartier ne sont pas assez souvent expliquées.

Le document **4** (croquis d'Anne Clerval sur la gentrification à Paris) a été trop souvent utilisé de manière caricaturale. La gentrification étant perçue comme un phénomène inéluctable, figé et sans jamais que le lien avec les fonctions métropolitaines de Paris ne soit expliqué.

Le document **5** (le corpus photographique du quartier Confluence à Lyon) a lui aussi été mal utilisé : les paratextes sont paraphrasés, tandis que les photographies sont peu décrites et analysées, notamment dans leur dimension de marketing urbain, et l'absence de population visible. Les fonctions et le peuplement précédant la réhabilitation du quartier ne sont pas connus, comme si le quartier avait été créé ex-nihilo.

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

Enfin, les documents issus de manuels scolaires ne sont pas à commenter dans la partie scientifique de l'épreuve.

Améliorer la qualité de la production graphique

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

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

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

La légende de la production graphique doit être claire et organisée. Certaines productions graphiques demeurent inabouties, sans nomenclature, sans soin et présentent des erreurs de localisation. D'autres sont déconnectées de l'analyse scientifique et ne proposent qu'une pure localisation. Il est rappelé aux candidats qu'ils doivent veiller au soin et à la propreté de leur légende et de leur croquis : pour cela, il faut utiliser le matériel adéquat comme une règle pour réaliser les rectangles, des feutres fins pour les figurés linéaires et ponctuels, un remplissage propre au crayon pour les aplats de couleur. Par exemple, pour montrer un phénomène de hiérarchisation, il faut jouer sur les variations de tailles de figurés, et non multiplier les figurés ponctuels différents. Ne pas oublier un titre, une orientation, une légende et une échelle. Enfin, il faut être cohérent entre l'échelle du croquis et le fond de carte fourni.

De nombreux devoirs proposent des schémas et/ou des croquis internes favorisant la spatialisation du propos. Certains sont de bonne facture et amènent une réelle information et une plus-value à la copie, quand d'autres



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

sont souvent mal reliés au corpus et sont amenés de façon artificielle et n'offrent que peu d'intérêt. Souvent, les productions manquent de problématisation et de hiérarchisation. La synthétisation de l'information issue des documents, sous forme de croquis, schéma, schéma fléché ou organigramme, doit s'inscrire en cohérence avec la démonstration. Les productions ne peuvent se réduire à de simples illustrations (exemple : reproduire le document 1) et doivent faire preuve d'une véritable réflexion : le croquis du modèle radio-concentrique de l'aire urbaine ne peut faire office d'unique production graphique, notamment quand il est peu expliqué. De même, le modèle de l'île tropicale (inspiré de Roger Brunet) n'avait pas sa place dans un sujet sur la métropolisation. Enfin, certains candidats estiment que leur réalisation graphique de partie scientifique est utilisable telle quelle alors qu'elle nécessite une adaptation pédagogique cohérente avec le niveau envisagé pour l'exploitation adaptée.

Maîtriser et actualiser les notions de géographie

Si certaines copies témoignent d'un effort visible de lecture et d'acquisition de connaissances, elles sont globalement marquées par une spatialisation insuffisante et une difficulté à produire un véritable raisonnement géographique.

Les notions de métropolisation, dynamiques, peuplement sont définies de façon trop superficielle, voire approximatives.

Les barbarismes sont à proscrire : « périphérisation », « hypercéphalie ».

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

Une certaine culture générale est attendue, en plus des connaissances disciplinaires.

1.2 Exploitation pédagogique adaptée

Cette partie, qui doit être abordée dans un second temps de la réflexion menée par le candidat, a été souvent sacrifiée, en raison d'une mauvaise gestion du temps, le propos se limitant alors à quelques remarques superficielles et trop descriptives. Parfois, l'exercice n'est pas compris et le candidat présente inutilement tous les documents figurant dans les extraits de manuels, sans établir de lien avec une proposition de séquence ou de séance, ni avec le sujet proposé. Si les candidats connaissent pour la plupart la distinction entre séance et séquence, des confusions n'en sont pas moins à déplorer. Certaines copies présentent ainsi des plans de séquence sans développer de séance, tandis que d'autres réfléchissent à une séance, souvent en lien avec le sujet du dossier, mais sans indiquer le projet de séquence dans laquelle elle doit s'inscrire. La construction d'une séquence ne doit pas consister en une répétition d'un plan général appris au préalable, mais doit être adaptée au thème donné par le sujet.

La séquence pédagogique adaptée repose sur la transposition didactique des savoirs scientifiques. Elle doit ainsi comporter :

Un **propos introductif** faisant le lien entre la partie scientifique et le projet de séquence. Ce moment essentiel permet au candidat d'explicitement la connexion entre son projet de séquence et le sujet de l'épreuve disciplinaire appliquée.

Une présentation de **la thématique du programme scolaire** choisie pour le projet de séquence, et sa justification au regard du sujet.

Une **justification du choix des documents du corpus** utilisés dans la séquence. Ce temps est d'autant plus essentiel qu'il est au cœur de la pratique enseignante : mettre en exergue sa capacité à transmettre des savoirs scientifiques adaptés aux élèves d'un niveau donné.

La présentation aboutit sur la **problématique de la séquence** et précise les **objectifs centraux de savoir et savoir-faire**.

Une explicitation de quelques **notions**, qu'on évite de lister mais qu'on met en lien entre le projet de séquence et

le sujet sera explicité.

La présentation du projet de séquence évoquera les **compétences ou capacités mobilisées** dans les différentes séances proposées, en précisant quels **savoirs** pourraient être **institutionnalisés**.

Le candidat focalisera la réflexion sur une séance en particulier.

Le candidat pourra utiliser dans sa proposition de séquence la **production graphique** réalisée dans le cadre de la partie scientifique en l'adaptant au niveau choisi.

Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui font l'effort d'explicité à la fois le choix de leur(s) document(s) scientifique(s) et leur adaptation pour l'utilisation en classe, mais aussi ceux qui ne se contentent pas des seuls documents proposés dans les double-pages de manuel scolaire. Certains candidats ont justifié leur projet de séquence en s'appuyant sur les démarches préconisées dans les programmes, telle la démarche inductive, qui repose sur une étude de cas suivie d'une mise en perspective à différentes échelles.

Les meilleures propositions sont celles parvenant à construire une réflexion à propos de l'articulation entre la partie scientifique et la partie pédagogique, en s'efforçant par exemple d'adapter la problématique. Ainsi, un candidat a écrit en introduction : « nous reprenons ici la problématique de notre contextualisation scientifique (« en quoi la métropolisation recompose les dynamiques de peuplement, entre attraction et exclusion ? ») pour qu'elle soit adaptée à des lycéens de première : « entre exclusion et attraction, quels sont les effets de la métropolisation en France ? ».

Le jury a également valorisé les candidats présentant une séquence mentionnant des objectifs explicites pour les élèves, et proposant des concepts géographiques bien définis, avec des activités progressives pour traiter les enjeux du sujet exposés dans la partie scientifique.

Certains candidats ont su proposer des exemples précis de travail permettant l'acquisition des capacités géographiques, tout en élaborant un questionnement spécifique sur une ou deux séances données et en précisant même la production graphique qu'ils demanderaient aux élèves de construire dans ce cadre. Sur ce point, un candidat qui avait réalisé un schéma de la métropole nantaise dans la partie scientifique, a proposé une adaptation de celui-ci dans la partie pédagogique. Dans cette proposition, le candidat a réalisé le schéma attendu sur sa copie et explicité les modalités de travail ainsi que les différentes étapes de la production. Dans le détail de l'activité, le candidat a ainsi expliqué comment les documents auraient pu servir à la réalisation du schéma et comment les élèves se seraient répartis les rôles pour ce faire.

Le jury a déploré les productions graphiques réalisées à la hâte en fin d'épreuve, sans que le lien avec le sujet soit réalisé. Ont été sanctionnés les candidats listant des notions et/ou des documents sans rapport avec le sujet et/ou sans effort d'explicitation de ce lien.

De plus, certaines propositions ne sont pas en cohérence avec les programmes et consacrent un nombre d'heures irréaliste et une absence de précisions sur les différents éléments de leur séquence (séances, notions, activités, documents utilisés...).

Enfin, certains candidats se sont contentés de développer des propos très généraux sans préciser les savoirs transmis, les activités réalisées par les élèves ou encore les compétences mobilisées. Par exemple, dans le niveau Première, il ne s'agissait pas de ne traiter que de la métropolisation, mais bien des dynamiques de peuplement induites par le processus de métropolisation. Si cette dimension n'était pas nécessairement à développer dans la séquence entière, il fallait néanmoins procéder à son développement dans au moins une séance du projet.

2 Une proposition d'orientation à la correction

Les pages qui suivent présentent des éléments de corrigé et non pas un exemple de devoir. Le propos y est bien plus développé que ne le serait une copie de concours, car nous avons jugé utile, du fait de la nouveauté de cette

épreuve, de proposer un commentaire détaillé. Le commentaire scientifique est entièrement rédigé, car la rédaction de cette partie de l'exercice fait souvent difficulté, bon nombre de devoirs se révélant décousus. La mention des titres des parties et des sous-parties répond à un souci de clarté mais rappelons qu'il n'est pas conseillé de les faire apparaître dans une copie. Pour que les éléments constitutifs de ces parties du devoir soient plus faciles à distinguer, nous avons fait le choix de juxtaposer les différents éléments de l'introduction et ceux de la séquence pédagogique. Dans cette dernière, nous avons intégré au plan de la séquence la présentation des notions et des compétences.

2.1 Première partie : analyse critique

Remarques liminaires et définitions des termes du sujet

Le sujet invitait les candidats à envisager les dynamiques de peuplement, un enjeu central du programme du Capes 2023 autour du concept de métropolisation, un objet géographique porteur de nombreuses dynamiques et qui permet d'envisager le sujet à diverses géographiques (du national jusqu'à l'infra-local). En accroche du devoir, il était possible de s'appuyer sur l'une des diverses monographies régionales présentes dans le corpus afin de mettre en avant un ou plusieurs phénomènes associés à la métropolisation (étalement urbain, processus de densification des centres, création de nouvelles polarités urbaines...).

Dans un second temps, on pouvait attendre une définition et surtout une analyse des termes du sujet afin d'en mesurer les enjeux. C'est par la discussion, voire la confrontation entre les deux termes centraux de métropolisation et de dynamiques de peuplement qu'il était possible d'envisager le sujet dans toute sa diversité. Par dynamiques on entend un changement, une évolution et, par extension, une capacité à changer, à évoluer. Le peuplement désigne, de la manière la plus simple qui soit, les formes prises par la répartition de la population dans un espace donné. A un deuxième niveau, il recouvre une dimension processuelle que la question des dynamiques posée dans ce sujet amène à interroger. En effet, le peuplement sous-tend de nombreuses mutations, la métropolisation en étant le principal processus quand on cherche à analyser les dynamiques de peuplement au sein d'espaces urbains. De fait, la métropolisation désigne le processus de concentration des populations, d'activités et du commandement dans des villes de grande taille. Ce processus a souvent pour effet de renforcer les pôles les plus importants de la hiérarchie urbaine au détriment des villes hiérarchiquement inférieures. Ce processus recouvre différents facteurs géographiques et doit son ampleur et son originalité à la concentration des fonctions stratégiques, une accessibilité aux réseaux physiques et immatériels, une attractivité culturelle... La métropolisation se mesure et s'apprécie à l'aide de toute une série de critères structurels, fonctionnels ou dynamiques, l'ensemble permettant d'établir des hiérarchies. La métropolisation modifie également l'ancrage d'une ville ce qui fait en fait un processus profondément multiscalair : à l'échelle mondiale, il tend à renforcer les hiérarchies urbaines en faveur des grandes villes ; à l'échelle métropolitaine, on assiste à des dynamiques sociales et spatiales différenciées de fragmentation et de ségrégation. La métropolisation amplifie un certain nombre de problèmes d'aménagement liés à l'étalement urbain, aux mobilités croissantes, à l'augmentation de nuisances (pollution, engorgement) et surtout à l'injustice sociale, notamment en raison de la gentrification des quartiers populaires centraux et péri-centraux. L'ensemble réinterroge aussi les modes de gouvernance urbaine.

Pour traiter du sujet, les candidats disposaient d'un corpus composé de 5 documents de nature et de complexité différentes. La carte 1 offrait un regard à l'échelle nationale, les autres documents étant à des échelles urbaines ou infra-urbaines afin de comprendre et d'analyser la complexité des liens unissant le peuplement avec les dynamiques liées à la métropolisation. Il s'agissait de cartes extraites d'ouvrages et d'articles universitaires, de texte scientifique, d'un article de journal ainsi que de trois photographies. Il convient de noter que les titres donnés aux documents pouvaient permettre aux candidats de mieux mesurer les interprétations et les attentes des divers documents.

➤ Des éléments de problématisation

Le corpus documentaire invitait donc à caractériser et à mettre en relation un double mouvement, d'une part le processus de concentration de la population qu'est la métropolisation (processus pouvant être défini comme une

suite continue de faits, de phénomènes présentant une certaine unité ou une certaine régularité dans leur déroulement ; d'autre part les dynamiques qui affectent le peuplement (« dynamiques » a été défini plus haut). Une problématique pouvait alors être formulée de la sorte : " Dans quelle mesure les processus de concentration et de polarisation liés à la métropolisation conduisent-ils à un phénomène de recomposition du peuplement français à toutes les échelles ? "

➤ **Suggestion de plan**

Pour être caractérisé et mis en relation, ce double mouvement peut être considéré à plusieurs échelles de temps et d'espace.

1. A l'échelle nationale, ce processus, qu'il convient de définir (A.) conduit à une hiérarchie urbaine qui peut sembler être figée, si on la considère sur le temps long (B.), mais qui est animée de dynamiques hétérogènes, si on l'appréhende sur une échelle de temps plus courte (C.). La carte 1 est particulièrement utile pour avancer cette première idée, les documents 2 et 3 peuvent également utilement être convoqués.
2. A l'échelle nationale encore, on peut montrer que ce processus est sans cesse amplifié car la métropolisation renforce la polarisation en attirant vers les métropoles de nouveaux habitants (A.), des fonctions de haut niveau (commandement, économiques) et un réseau de transport sans cesse plus dense (B.) ce qui n'est pas sans conséquence, en générant des inégalités socio-spatiales (C.). L'ensemble des documents du corpus peut être mobilisé dans cette partie.
3. Le phénomène de polarisation s'observe à son tour à l'échelle intra-métropolitaine, selon le modèle centre-périphéries (A.). Générateur d'inégalités socio-spatiales et d'étalement urbain, il implique des politiques publiques d'aménagement du territoire pour infléchir cette tendance et redensifier les centres, en favorisant la mixité fonctionnelle et sociale (B.). Ce mouvement de rénovation urbaine aboutit cependant, paradoxalement, à des phénomènes de gentrification (C.).

➤ **Proposition de développement**

I) Une hiérarchie métropolitaine figée par la métropolisation ?

A) Définir les métropoles et leurs formes de peuplement

- La première idée consiste à donner une définition de la métropole, celle-ci permettant d'interroger la métropolisation en tant que processus. Le document 1 permet d'identifier des métropoles selon un statut administratif avec un EPCI (un établissement public de coopération intercommunale) bien cadré dans le cadre de la loi NOTRe de 2015. La métropole est la forme la plus intégrée d'intercommunalité. Elle concerne des territoires de plus de 400 000 habitants qui sont soit situés dans une aire urbaine de plus de 650 000 habitants, soit chefs-lieux de région, soit au centre d'une zone d'emploi de plus de 400 000 habitants. On compte 22 exemples avec des organisations et des influences très différentes.
- Pour illustrer cette idée, il est intéressant de construire un lien avec le texte sur Rouen (doc.3) où l'on parle de la Métropole, notamment de sa gouvernance politique. C'est un ensemble urbain en plein essor mais qui est largement dominé par une commune centre, ici Rouen.
- Ensuite, il est utile de bien définir le cadre spatial des métropoles et de faire émerger la notion d'aire urbaine. Là encore la carte.1 est pertinente car on peut mesurer l'organisation urbaine du pays avec des rayonnements plus ou moins importants. Ainsi certains pôles ont un rayonnement qui correspond parfois à un département (Bordeaux pour la Gironde) et dans certains cas même plus (Paris ou Lyon). On peut ici aborder précisément la question des aires urbaines ou depuis 2020 l'aire d'attraction d'une ville (INSEE) qui permet de faciliter les comparaisons internationales, notamment celle des aires métropolitaines. L'aire d'attraction d'une ville est un ensemble de communes, d'un seul tenant et sans enclave, qui définit l'étendue de l'influence d'un pôle de population et d'emploi sur les communes environnantes. Elle est composée d'un pôle, défini à partir de critères de population et d'emploi, ainsi que



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

d'une couronne constituée des communes dont au moins 15 % des actifs travaillent dans le pôle. On pouvait alors conduire une analyse morphologique (il était bienvenu de recouper tout au long du commentaire avec l'analyse fonctionnelle pour observer les correspondances/divergences entre les deux) : le centre, la banlieue et le périurbain. Cette dernière partie connaît la plus forte croissance dans un processus d'étalement urbain qui marque l'aspect résidentiel de la métropolisation (doc.2). Nous verrons que cela engendre mécaniquement des mobilités domicile/travail selon des flux pendulaires qui animent mais congestionnent aussi les métropoles d'où le besoin de densifier les tissus urbains en ramenant des activités et des populations vers les centres (objectif de l'écoquartier rouennais présenté au doc.3).

B) Une armature métropolitaine très hiérarchisée

- Paris, une ville primatale. Le document 1 permet de constater que Paris est la métropole la plus étendue et celle qui concentre le plus de Français (il pouvait être pertinent de discuter les limites des métropoles). On peut noter que cette métropole est une ville mondiale qui insère la France dans la mondialisation, mais que c'est aussi un potentiel frein pour le développement de métropoles plus petites. Dans le corpus, c'est le cas de Rouen (docs. 1 et 3) ou Orléans (doc 1) identifiées comme « grandes villes ». Finalement, on peut aller jusqu'à dire que ces métropoles « souffrent » plus de l'influence de Paris qu'elles n'en bénéficient réellement dans un développement autonome.
- Dans un second temps, il pouvait être intéressant de décliner la hiérarchie métropolitaine en identifiant des profils tout en donnant leurs principales caractéristiques
 - soit en s'appuyant sur la typologie proposée par le document 1 et qui s'appuie sur la notion de **spécialisation des fonctions urbaines**. La spécialisation peut s'appuyer sur un avantage comparatif, lié par exemple à la localisation (lieu d'interface ou de passage comme les villes portuaires, ex. Marseille) ou aux ressources (minières, climatiques, etc.). Il peut également s'agir de la spécialisation d'une fonction, c'est par exemple le cas de Toulouse, dont la fonction industrielle est spécialisée dans l'aéronautique. Ainsi le document distingue les villes mondiales (Paris), les villes complètes (ex. Lyon), les villes spécialisées (ex. Marseille, Toulouse) et les grandes villes. Il pouvait être intéressant d'explicitier à cette occasion la différence entre « métropole » et « grande ville ».
 - Soit en faisant un classement par échelles :
 - Les métropoles européennes comme Lyon
 - Les métropoles nationales comme Marseille ou Lille
 - Les métropoles régionales comme Rennes ou Montpellier

C) Des dynamiques métropolitaines hétérogènes

- La carte du document 1 amenait également à envisager la question de l'attractivité des espaces urbains. Il était important de faire le lien avec la définition initiale posée par les candidats et de voir quels sont les critères qui montrent ou non une attractivité : la croissance démographique, le poids de l'emploi, le phénomène de tertiarisation, l'implantation d'activités supérieures... Cela amène alors à mettre en avant des métropoles qui « gagnent » et sont attractives et des métropoles qui « perdent » et qui connaissent un déficit d'attractivité. Il était alors nécessaire de prendre un ou deux exemples pour illustrer ce phénomène et les enjeux pour apporter des explications, la carte offrant de multiples possibilités.
- Il fallait ensuite travailler le cas spécifique des territoires ultramarins qui était présent dans le corpus documentaire. On n'y trouve aucune métropole à l'échelle française, ni sur le plan administratif (doc.1). Toutefois, on a bien un processus de métropolisation à l'échelle des territoires. Le processus d'urbanisation est par exemple bien supérieur dans ces territoires (souvent 90%). Le phénomène de développement urbain peut être vu comme une « explosion urbaine ». On pouvait alors compléter avec



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

le cas précis de Mamoudzou (doc.2) qui est marqué par de véritables dynamiques métropolitaines, à savoir une croissance démographique, une concentration des activités et un étalement urbain qui est ici difficilement contrôlé par les autorités.

II) Une métropolisation qui renforce les polarisations

A) Des métropoles en croissance démographique

- De manière générale, les métropoles attirent et gagnent des habitants. Deux exemples sont mobilisables dans le corpus avec le cas de Mamoudzou (doc.2) et celui de Rouen (doc.3). Si les contextes socio-économiques sont bien différents on observe dans les deux cas une croissance des populations résidentes. Le document 2 permet de l'affirmer à partir de chiffres précis pour Mayotte, selon des critères quantitatifs, mais le besoin de construire de nouveaux logements qui est mis en avant dans le document 3 en est un signe à l'échelle de la métropole rouennaise.
- On pouvait alors faire le lien avec les dynamiques régionales que l'on a identifié en première partie avec la carte 1. Les dynamiques sont particulièrement fortes dans l'ouest et le sud de la France avec des métropoles en pleine croissance comme Toulouse ou Montpellier. Les candidats doivent identifier les facteurs explicatifs en fonction des exemples retenus (on peut penser à l'héliotropisme et au cadre de vie, un niveau d'emplois important, la présence d'employeurs de premier comme dans le domaine aéronautique au niveau du pôle toulousain...).
- Rq : là encore, cas particulier des territoires ultramarins avec la venue de « métropolitains » comme dans la fonction publique avec une évocation dans le texte consacré à Mamoudzou (doc. 2).
- Dans un troisième temps, on doit interroger le profil de ces nouveaux habitants. Ce sont des populations qui recherchent des emplois, thème très présent dans plusieurs documents, mais aussi des profils liés aux spécificités des métropoles. On peut ici penser aux jeunes, aux étudiants car ces métropoles sont les cœurs du système universitaire ou pour un premier emploi qualifié, notamment en région parisienne.
- Enfin, une autre spécificité des métropoles est la surreprésentation des populations étrangères dans la composition de la population. Les immigrés vivent plus dans les espaces urbains et tout particulièrement les métropoles. Deux exemples dans notre corpus dans contextes différents : le document 4 sur Paris avec l'identification de quartiers marqués par une concentration de populations étrangères dans les quartiers plus populaires avec les arrondissements du N/N-E de la capitale. Deuxième exemple, celui de Mamoudzou (doc.2), les flux migratoires alimentant la métropolisation avec les étrangers venus des Comores (cela doit amener à interroger les spécificités du contexte régional).

B) Des fonctions de commandement qui accentuent l'influence des métropoles

- Tout d'abord on peut interroger la concentration des fonctions politiques et économiques qui polarisent des territoires, qu'il s'agisse de fonctions supérieures pour Paris (rôle politique notamment) ou de fonctions régionales ou départementales pour les métropoles de rang inférieur. Mamoudzou est un cas original au niveau d'un DROM, ce que l'on peut montrer en énumérant les fonctions supérieures qu'on y trouve (doc.2).
- S'agissant des fonctions économiques, on peut montrer que cela engendre une polarisation sur certains quartiers, certains pôles comme le montrent la plupart des documents (docs 2, 3, 4 & 5). Les dynamiques métropolitaines récentes amènent également à la création de nouvelles centralités/polarités dans les métropoles. C'est le cas à Lyon (doc.5) avec le quartier de Confluence qui vient créer une nouvelle dynamique de peuplement et d'activités. Il s'agit d'un ancien quartier en difficulté qui devient tout aussi attractif que le centre historique (fonction politique), le quartier des affaires (La Part Dieu) car on y trouve diverses fonctions majeures (politique, éducative, commerciale...).
- Dans un troisième temps, on peut interroger les flux renforçant l'influence des métropoles. La carte 1 permet de l'envisager à toutes les échelles. Ainsi, on observe des flux polarisés vers Paris depuis des métropoles « régionales » comme Rouen, qui s'articule à l'échelle locale avec un réseau très dense de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

transports en commun. On peut même l'envisager sur des liaisons plus grandes avec les fonctions des TGV qui accentuent les polarités (Bordeaux ou Le Mans, une ville bien connectée à Paris). Excellent exemple régional avec les Hauts-de-France → Polarité sur la métropole lilloise avec des liens marqués vers plusieurs villes ce qui engendre de fortes densités au sein de la métropole (dans ce cas on peut aussi évoquer la question d'une métropole transfrontalière avec la Belgique). Cas avec un maillage très important renforcé par différents modes de transports, la question des mobilités étant centrale quand on interroge les dynamiques de peuplement liées à la métropolisation

Rq : avec la carte 1, on peut voir les aéroports comme des centralités créatrices de dynamiques de peuplement. La métropolisation peut aussi s'appuyer sur les aéroports pour des flux de grande ampleur. On a ici la logique du hub avec des portes d'entrée. Cas des aéroports parisiens mais également des aéroports régionaux (Nice par exemple). Enfin, le corpus amenait à évoquer le cas singulier des territoires ultramarins où l'aéroport est un enjeu majeur dans le sens où il connecte un territoire au reste du monde.

C) Une polarisation génératrice de ségrégations socio-spatiales

- La première idée consiste à démontrer qu'un phénomène de polarisation géographique génère des inégalités. On parle de ségrégations socio-spatiales. Pour étayer cette idée, le document 3 traitant de Rouen était intéressant dans le sens où il aborde cette question pour les différentes parties qui sont évoquées : le centre-ville, des banlieues et des périurbains en périphérie.
- L'exemple parisien présent au document 4 constitue un archétype du phénomène inscrit dans la métropolisation. On trouve des quartiers favorisés notamment dans l'ouest de la ville et des quartiers sociaux en périphérie et plutôt au Nord. On peut aller plus loin en interrogeant les liens avec les banlieues en analysant des facteurs explicatifs, en particulier les enjeux fonciers.

Rq : Ce modèle de la polarisation porteuse de ségrégations peut aussi être nuancé par certains modèles comme le cas de Confluence (doc.5) avec la volonté de créer de la mixité sociale au sein d'un espace urbain pourtant hypercentral.

III) A l'échelle locale : des dynamiques plurielles de polarisation au sein des métropoles

A) Un processus de métropolisation qui tend à renforcer le modèle centre/périphérie

- Il était judicieux de repartir de l'idée des aires urbaines/aires d'attraction d'une ville. Ces dernières découpent les espaces urbains (doc.1). Il fallait identifier et mettre en avant le modèle très classique mais bien opérant pour ce sujet de la logique centre/périphérie. Le centre demeure le cœur des activités, mais la métropolisation est aussi porteuse d'un processus de déconcentration d'activités mais aussi et surtout de la fonction résidentielle. On pouvait alors travailler la question du périurbain que l'on identifie bien dans l'exemple de Mamoudzou.
- On pouvait pousser encore plus loin la réflexion sur l'enjeu d'une potentielle fragmentation urbaine. Pour analyser cette idée, les deux monographies sur Rouen et Mamoudzou étaient parfaites (docs 2 et 3). Dans le cadre de Mamoudzou, on observe que les dynamiques de peuplement sont largement en faveur des espaces périphériques. Les populations peuvent venir d'ailleurs, mais on a aussi des départs d'habitants du centre vers les périphéries en raison du coût des logements et des diverses contraintes liées à la centralité (embouteillages, pollutions...).

B) Modifier le peuplement des métropoles, vers une densification

- Il était alors intéressant de poser la problématique majeure de l'étalement urbain. Les métropoles s'étendent spatialement et s'étaient depuis les années 1960 avec la croissance démographique. Là encore, les deux monographies montrent le processus et les problématiques qui en découlent, notamment celle des transports. Des métropoles de plus en plus vastes comme on le voit sur l'étalement de la carte 1. A Mamoudzou (doc 2), on identifie un phénomène analogue. En effet, pour accueillir les nouveaux



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

habitants il a fallu construire de nombreux logements en périphérie (on parle même d'une « anarchie » dans le cas de Mayotte).

- Face à cet étalement, il y a nécessité de redensifier les métropoles. C'est le principe de la ville dense qui vise à limiter les problématiques de l'étalement urbain. On interroge alors les principes de la ville fonctionnelle, le souci actuel étant un net décalage entre la fonction résidentielle et la fonction productive.
- De nombreux exemples pouvaient être mobilisés à partir du corpus, et notamment les cas des métropoles de Rouen ([doc.3](#)) et Lyon ([doc.5](#)), chacun à une échelle différente. A Lyon, il s'agit d'un programme d'ampleur avec la zone de la confluence sur une ancienne friche industrielle, proche de la gare de Perrache. A Rouen, l'échelle est celle d'un écoquartier autour d'un ambitieux programme visant à redensifier l'espace urbain à proximité des anciennes zones industrielles avec pour but de « lutter contre l'étalement urbain » et « reconstruire en ville » ([doc.3](#)). Le corollaire indispensable de cette densification et la concentration de toutes les fonctions. On trouve la même logique dans les deux métropoles car on parle des logements, des bureaux, des centres commerciaux, des collèges, des crèches, mais aussi des lieux de loisirs (un canal, une forêt urbaine ou bien encore le réaménagement d'une darse à Lyon).

C) De nouvelles métropoles ? Rénovation urbaine et processus de gentrification

- Dans l'optique de repenser le peuplement métropolitain, il faut aussi l'envisager de manière très locale. Deux processus sont aujourd'hui au centre de la réflexion. D'abord la rénovation urbaine avec des grands programmes très favorables à la métropolisation. C'est le cas du quartier de Confluence avec le dossier marqué par 3 photos ([doc 5](#)) et qui met en évidence un modèle de rénovation urbaine dans un ancien territoire marqué par une friche industrielle. La photographie 1 montre un grand centre commercial qui fonde une nouvelle polarité, des immeubles avec des critères environnementaux (ici un immeuble à énergie positive). La photographie 2 permet de s'intéresser aux mobilités urbaines avec le principe de la multi/intermodalité. Des transports verts avec le vélo, le tramway, ce dernier étant un symbole des dynamiques métropolitaines avec des déplacements de population dans les espaces urbains, mais aussi un outil de marketing territorial (idée d'une ville moderne). La photographie 3 interroge les questions de l'urbanisme, mais aussi les questions sociales. Ici, on parle d'une mixité sociale qui est un idéal dans une nouvelle vision métropolitaine. Cela permet de recréer de nouveaux quartiers, mais aussi de changer l'image métropolitaine. Ici, nous étions en présence d'un quartier considéré comme répulsif qui devient très attractif par son peuplement et ses activités.
- En revanche, on peut aussi avoir une conséquence « négative » avec le processus de gentrification. Le résultat est l'opposé de la mixité sociale à travers un processus d'installation de populations plus favorisées et la relégation de populations plus défavorisées. C'est le cas là encore à Lyon ([doc.5](#)) avec beaucoup de logements qui sont très coûteux (architecte avec J. Nouvel). On a donc une modification de la structure sociologique de la population, notamment dans des quartiers centraux. L'archétype est l'exemple parisien avec une ville déjà largement gentrifiée mais dont le processus est encore en cours. Le [doc.4](#) en illustre bien les formes géographiques avec la conquête de quartiers plus populaires selon le principe des « fronts de gentrification » (A. Clerval). Cela passe par une rénovation du bâti, l'installation de nouveaux commerces et au total, un changement du profil des habitants. Certains quartiers sont des modèles, en particulier ceux de l'hypercentre comme le Marais ou le Quartier Latin, des quartiers liés à la jeunesse, les mondes culturels et universitaires, mais aussi l'activité touristique en raison d'une forte demande pour ces quartiers centraux (l'enjeu du logement autour de la mise en location Air BnB d'une partie du parc immobilier). On a donc un double effet de réduction des densités d'habitants permanents (le phénomène de la vacance des logements souvent dénoncé dans les quartiers les plus favorisés de Paris) et un bouleversement sociologique des populations résidentes.

2.2 Seconde partie : exploitation adaptée

En classe de troisième

Objectifs et problématique de la séquence au regard des programmes d'enseignement du second degré et définition des contenus à transmettre en cohérence avec les programmes et le choix des ressources

L'étude de la métropolisation et des dynamiques de peuplement en France a permis de mettre en évidence d'importantes recompositions socio-économiques et spatiales à toutes les échelles en France. Cette approche est centrale dans le thème 1 du programme de géographie de troisième qui traite des dynamiques territoriales de la France contemporaine, et plus particulièrement dans la partie consacrée « aux aires urbaines, une nouvelle géographie d'une France mondialisée ». Ce premier chapitre invite à mobiliser plusieurs échelles de temps (« Le territoire français a profondément changé depuis 50 ans, en raison de l'urbanisation qui a modifié les genres de vie et a redistribué les populations et les activités économiques. ») et d'espaces, qu'il s'agisse de l'échelle infra-urbaine (« sensibiliser les élèves à la diversité des espaces (centraux, péri-centraux, périurbains, suburbains) concernés par l'urbanisation ») ou inter-urbaine (« [sensibiliser les élèves] aux relations entre les aires d'influences urbaines »).

C'est la démarche adoptée par le manuel *Le Livre Scolaire* dont une double-page est présentée dans ce dossier documentaire, à partir de l'étude de cas de Nantes intitulée « Nantes, métropole du Grand Ouest ». Il croise en effet :

- des échelles de temps, dans une logique diachronique, avec l'étude d'une carte présentant la croissance démographique de Nantes entre 1999 et 2012 ([doc. 2](#)) et en comparant deux photographies du Hangar à banane, l'une prise dans les années 1970 et l'autre en 2007 ([doc. 3](#)). Le [document 1](#) quant à lui invite à se projeter dans l'avenir, à travers l'étude du projet de l'île de Nantes. On retrouve une perspective proposée par le [document 5](#) de la partie scientifique de notre dossier documentaire, à propos du quartier Confluence. Les [documents 4 et 5](#) permettent de se saisir des dynamiques en cours : étalement urbain et recul des terres agricoles.
- des échelles d'espace donnant à voir la pluralité des espaces urbains, qu'il s'agisse « du cœur historique de la cité » ([doc 1.](#)) dont on aperçoit la cathédrale sur la photographie, l'île de Nantes, ancienne friche industrielle en reconversion illustrée par le hangar à bananes ([doc. 2](#)), l'espace périurbain illustré par le quartier d'Orvault ([doc. 4](#)) et les conséquences de cet étalement urbain : le recul des terres agricoles, illustré ici par le conflit d'acteur autour de la construction de l'aéroport de Notre-Dame-des-Landes ([doc. 5](#)). Ces deux derniers documents permettent par ailleurs de poser un premier jalon du dernier chapitre de la thématique sur les espaces de faible densité. La carte proposée dans le [document 3](#) permet de situer ces différents espaces (hormis l'île de Nantes que l'échelle choisie ne permet pas de distinguer). Ainsi les 4 espaces caractéristiques de l'aire urbaine tels que mentionnés par le programme (centraux, péri-centraux, périurbains, suburbains) sont ici traités.

Plusieurs notions sont abordées dans le manuel, comme « étalement urbain », « métropole », qui font l'objet d'une définition, mais aussi « reconversion », « périurbanisation », « aire urbaine », « croissance démographique » et « croissance économique ». Certaines de ces terminologies ont pu être définies dans les niveaux précédents : « aire urbaine » et « métropolisation » en classe de 4^{ème}, « croissance démographique » en classe de 5^{ème}. Il s'agit donc ici, pour ce premier chapitre de géographie, de remobiliser, à l'échelle de la France, des connaissances déjà élaborées précédemment. En revanche, d'autres notions ne sont pas mentionnées, comme celle par exemple de « gentrification », dont on a vu pourtant l'importance lors de notre étude du dossier documentaire ([document d'Anne Clerval sur la gentrification à Paris](#)). Enfin, le troisième axe de l'étude de ce chapitre (que nous avons qualifié plus haut « d'inter-urbaine ») n'est pas traité dans le cadre de cette étude de cas. On peut supposer que le reste de la séquence telle qu'envisagée par les auteurs du manuel consistera à faire l'étude de cas d'une autre aire urbaine, afin de permettre la comparaison, et une mise en perspective.

Problématique

La problématique proposée par le manuel est « quelle forme prend la métropolisation dans l'aire urbaine de Nantes ? ». En ce début d'année scolaire, les notions de « métropole » et de « métropolisation » peuvent être abordées plus progressivement. Il est d'ailleurs à noter que ces notions ne sont pas mentionnées par le programme de troisième qui parle « d'aire urbaine », la notion de « métropole » étant abordée dans le programme de sixième à l'échelle mondiale et dans la fiche Eduscol consacrée au thème. Ainsi nous pourrions proposer de reformuler la problématique de la manière suivante, plus accessible pour les élèves : « Quelles transformations a connu la ville de Nantes au cours des 50 dernières années ? ». L'objectif de la séquence sera de qualifier ce phénomène avec les élèves, en lui donnant le nom de « métropolisation ».

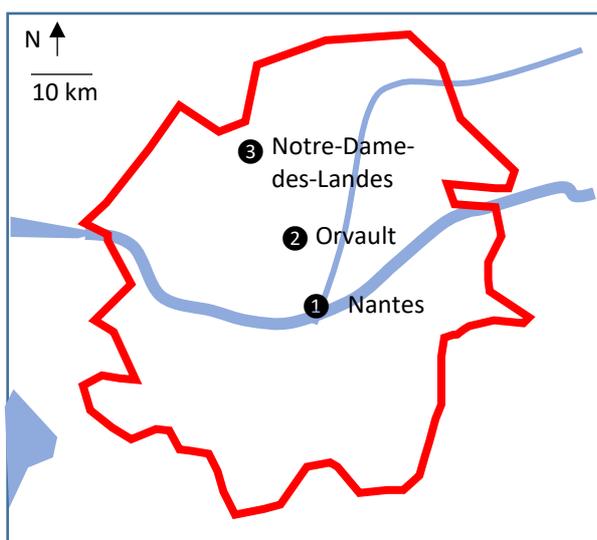
- **Notions** : commune-centre, commune périurbaine, commune rurale, métropole, métropolisation
- **Vocabulaire** : étalement urbain, agglomération
- **Documents retenus** : la photographie du centre de Nantes présentée sur le document 1, la carte de la croissance démographique de Nantes (document 3), la vue aérienne de la commune d'Orvault (document 4), le dessin de presse du projet d'aéroport de Notre-Dame-des-Landes (document 5)

Projet de mise en œuvre (nombre d'heures consacrées, compétences visées, documents utilisés, activités proposées aux élèves, place de la parole professorale).

La **première séance (1 h)** pourrait consister à identifier les différents paysages de l'aire urbaine de Nantes présentés par les documents 1, 4 et 5 et à les placer sur un fond de carte réalisé préalablement à partir du document 3.

Dans un premier temps les élèves seraient mis en activité avec la consigne suivante :

- Remplacez sur le fond de carte le numéro de chaque document.
- Proposez une légende en proposant pour chaque numéro une description du paysage de Nantes auquel il correspond.

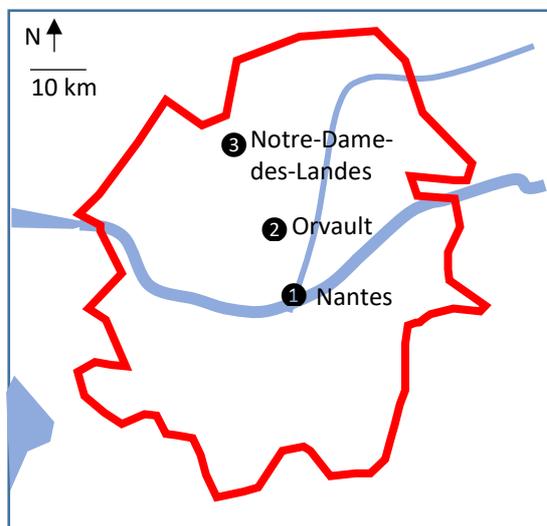


- ① Le cœur historique de Nantes, un habitat dense (doc 1)
- ② Orvault, une commune à 7 kms de Nantes avec des lotissements qui « s'étale » autour du « vieux village » (doc 4)
- ③ La commune de Notre-Dame-des-Landes au cœur d'un projet qui ferait « reculer les terres agricoles » (doc 5)

La

deuxième partie

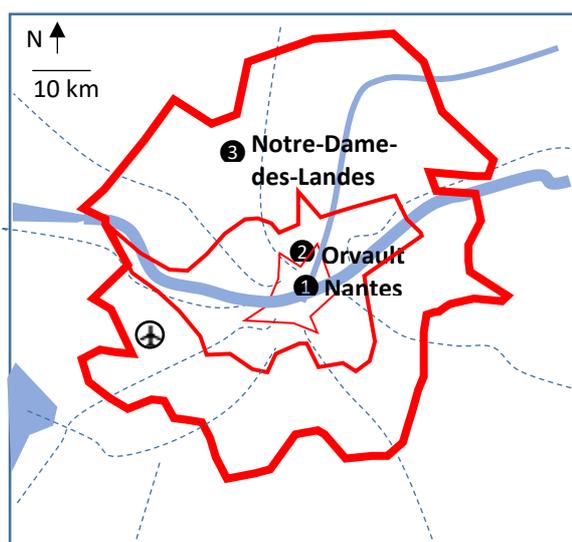
de la séance consisterait à mettre en relation les catégories identifiées avec le schéma modèle d'une aire urbaine, et ainsi de compléter le croquis avec les terminologies de « commune-centre », « commune périurbaine », « commune rurale ».



- ① Le cœur historique de Nantes, un habitat dense (doc 1)
= Nantes, la commune-centre
- ② Orvault, une commune à 7 kms de Nantes avec des lotissements qui « s'étale » autour du « vieux village » (doc 4)
= Orvault, une commune
- ③ Le projet d'aéroport de Notre-Dame-des-Landes, un projet qui ferait « reculer les terres agricoles » (doc 5)
= Notre-Dame-des-Landes, une commune rurale au cœur d'un

La

deuxième séance aurait pour objectif de mettre en évidence les dynamiques et les interactions entre ces différents espaces urbains. La séance se ferait à partir de l'application Edugeo, qui permettrait de comparer l'agglomération de Nantes dans les années 1950 et aujourd'hui. Les différents paysages étudiés lors de la séance précédente seraient à nouveau remobilisés, selon un nouveau point de vue (vue aérienne). Cela permettrait de mettre l'accent non plus sur la variété des paysages urbains mais sur les dynamiques à l'œuvre. Le croquis réalisé lors du cours précédent serait ensuite complété lors de la mise en activité des élèves. Un troisième temps consisterait en une réflexion sur la manière de structurer les idées, ce qui permettrait de poser des jalons pour la préparation de l'exercice de paragraphe argumenté attendu au brevet des collèges. La légende hiérarchisée servirait de trace écrite.



Une aire urbaine, plusieurs paysages

- ① Nantes, la commune centre
- ② Orvault, une commune périurbaine
- ③ Notre-Dame-des-Landes, une commune

Cette

Une aire urbaine dynamique

- Limite de la commune-centre, une ville-port qui s'est développée dès l'époque
- Une agglomération en extension depuis les années 1950
- Etalement urbain, qui a pour conséquence un « mitage » de l'espace
- Limite de l'aire urbaine

Des espaces connectés à différentes échelles par un réseau de transport dense

- Voies de communication
- ⊕ Aéroport Nantes Atlantique

Titre : Nantes : une métropole du Grand

deuxième

heure pourrait être prolongée par une **troisième heure en EMC**. La séance porterait sur l'étude d'un conflit d'usage, le projet d'aéroport de Notre-Dame-des-Landes, afin de travailler la question de l'opinion publique dans

le débat démocratique, comme le prévoient les repères de progression en 3^{ème}, pour le volet « construire une culture civique ». Le document 6, préalablement étudié lors des deux séances précédentes, serait remobilisé et mis en lien avec l'*Angélu* de Millet. Par l'étude d'un dessin de presse et d'une œuvre d'art, cette démarche est à l'articulation entre l'éducation aux médias et à l'information (EMI) et l'éducation artistique et culturelle (EAC). Elle permet de réinvestir les acquis de 4^{ème} sur la liberté de presse, et s'inscrit ainsi dans la démarche de cycle qui est préconisée.

Les compétences travaillées sont l'élaboration d'un croquis et la lecture de paysages, ainsi que l'analyse critique d'un document. Les élèves sont également invités à mener un raisonnement géographique, en articulant différentes échelles de temps et d'espace.

- **Compétences :**

Le travail demandé exige des élèves de transposer sous forme graphique des éléments présents dans des documents ne se présentant pas sous forme de carte, et à construire une légende structurée. Par ailleurs, il s'agit d'amener les élèves à une progressive conceptualisation, pour appréhender la notion de « métropole » en menant un raisonnement géographique les invitant à articuler différentes échelles de temps et d'espace. La séance d'EMC permet d'introduire la notion d'acteurs, et de comprendre que l'espace n'est pas un donné mais un construit.

En classe de première

Objectifs et problématique de la séquence au regard des programmes d'enseignement du second degré et définition des contenus à transmettre en cohérence avec les programmes et le choix des ressources

L'étude de la métropolisation et des dynamiques de peuplement en France a permis de mettre en évidence d'importantes recompositions socio-économiques et spatiales à toutes les échelles en France. Cette approche est centrale dans le thème 1 du programme de géographie de première générale (tronc commun) et plus précisément de la question spécifique sur la France qui traite de la métropolisation et ses effets. Cela fait suite au programme de troisième où les élèves ont étudié les aires urbaines françaises à différentes échelles. Il s'agit pour cette première thématique de l'année scolaire du programme de géographie de première de mettre les métropoles françaises en relation pour évaluer leur poids respectif et les dynamiques engendrées par la mondialisation : « la métropolisation renforce le poids de Paris (ville primatale) et recompose les dynamiques urbaines. ». La logique est comparative : Paris par rapport aux autres métropoles, les métropoles entre elles et par rapport aux villes petites et moyennes, et enfin entre les espaces même de la métropole, avec des dynamiques différenciées (centres-villes dévitalisés ou sous l'effet d'un renouveau). C'est à cette dernière échelle que se situe l'étude de cas proposées dans la double page extraite du manuel Belin pour montrer le renouveau du centre-ville et des conséquences que cela a en termes d'attractivité par rapport aux autres métropoles (doc 1, « Bordeaux des allures de capitale » ; doc 2 « Bordeaux l'une des villes les plus dynamiques de France » ; doc 4 dans le paratexte « alors que d'autres villes, comme Lyon ... », doc 5 : comparaison entre Bordeaux et Rennes) et en termes d'inégalités au sein de la métropole.

Les questions qui accompagnent le dossier documentaire permettent de mettre en évidence ces trois axes : le constat du renouveau d'abord (question 1), l'attractivité (question 2) et les conséquences (question 3) qui aboutissent à une recomposition de l'espace (question 4). L'objectif est de répondre à la problématique : « quelles mutations renforcent cette métropole régionale ? ». On peut noter que la notion de patrimonialisation est juste esquissée dans le document 4 et n'est pas exploitée par la suite.

Cette étude de cas initie la réflexion de la classe sur la métropolisation de la France et ses effets, par une démarche inductive. On peut supposer que dans la suite du chapitre, le manuel propose l'étude de cas d'une autre métropole, avant de les mettre en perspective à l'échelle de la France.

Nous pourrions adopter une démarche analogue, et nous saisir des mentions qui sont faites dans le corpus documentaire à Lyon, Rennes et Paris pour exploiter la comparaison avec ces métropoles dans la suite de la



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

séquence, pour aboutir à une carte montrant la hiérarchie entre les différentes métropoles et leurs dynamiques, en nous appuyant sur le document 2 (« Un système urbain dominé par les métropoles ») proposé dans notre dossier documentaire.

La capacité centrale travaillée dans le cadre de cette étude serait « conduire une démarche géographique et la justifier » et plus précisément « s'approprier un questionnement géographique » en mobilisant notamment l'opération de « comparaison ». L'étude de document sur Bordeaux permettrait ainsi aux élèves de construire une grille de lecture qu'ils pourraient ensuite mobiliser pour l'étude de cas de la rénovation du centre-ville d'une autre métropole (Lyon). Lors de la mise en perspective, d'autres exemples seraient mobilisés pour enrichir le corpus des élèves. Ces exemples pourront ensuite être remobilisés tout au long de l'année.

Projet de mise en œuvre (nombre d'heures consacrées, compétences visées, documents utilisés, activités proposées aux élèves, place de la parole professorale).

Notre séance se situerait à la fin de la séquence. Après avoir étudié le cas de deux métropoles, Bordeaux et Nantes, et avoir vu lors de la mise en perspective « la métropolisation en France et ses effets », en travaillant la réalisation de croquis à différentes échelles, nous pourrions proposer aux élèves une séance de méthodologie d'1h pour travailler la capacité « transposer un texte en croquis ». Cette capacité serait travaillée en groupe à partir des documents 2 et 3 de la double page du manuel.

Dans un premier temps, les élèves travailleraient en groupe à partir de trois consignes différentes.

- Une première partie de la classe (G1) travaille sur le document 2 avec la consigne suivante : ce document met en évidence un axe structurant et deux espaces avec deux temporalités différentes : lesquels ? Pour ce groupe, l'enjeu est d'identifier la Garonne comme axe structurant et deux espaces en réhabilitation : le quartier historique, dont la réhabilitation est achevée et le projet transatlantique dont la réalisation est en cours à proximité de la gare TGV. La date du texte (2015) invite les élèves à réfléchir sur l'effectivité de ce projet, 8 ans plus tard.
- Une deuxième partie (G2) sur le document 3 avec la même consigne. Pour ce groupe, l'enjeu est d'identifier la Garonne comme axe structurant et deux espaces en réhabilitation : le quartier historique, dont la réhabilitation est achevée et la Bastide, une ancienne friche reconvertie.
- Une troisième partie (G3) sur les deux documents avec la consigne suivante : ces documents mettent en évidence un axe structurant et trois espaces avec trois temporalités différentes : lesquels ? Pour ce groupe, l'enjeu est d'identifier la Garonne comme axe structurant et trois espaces en réhabilitation : le quartier historique, dont la réhabilitation est achevée et la Bastide, une ancienne friche reconvertie et le projet transatlantique dont la réalisation est en cours à proximité de la gare TGV. La date du texte (2015) invite les élèves à réfléchir sur l'effectivité de ce projet, 8 ans plus tard.

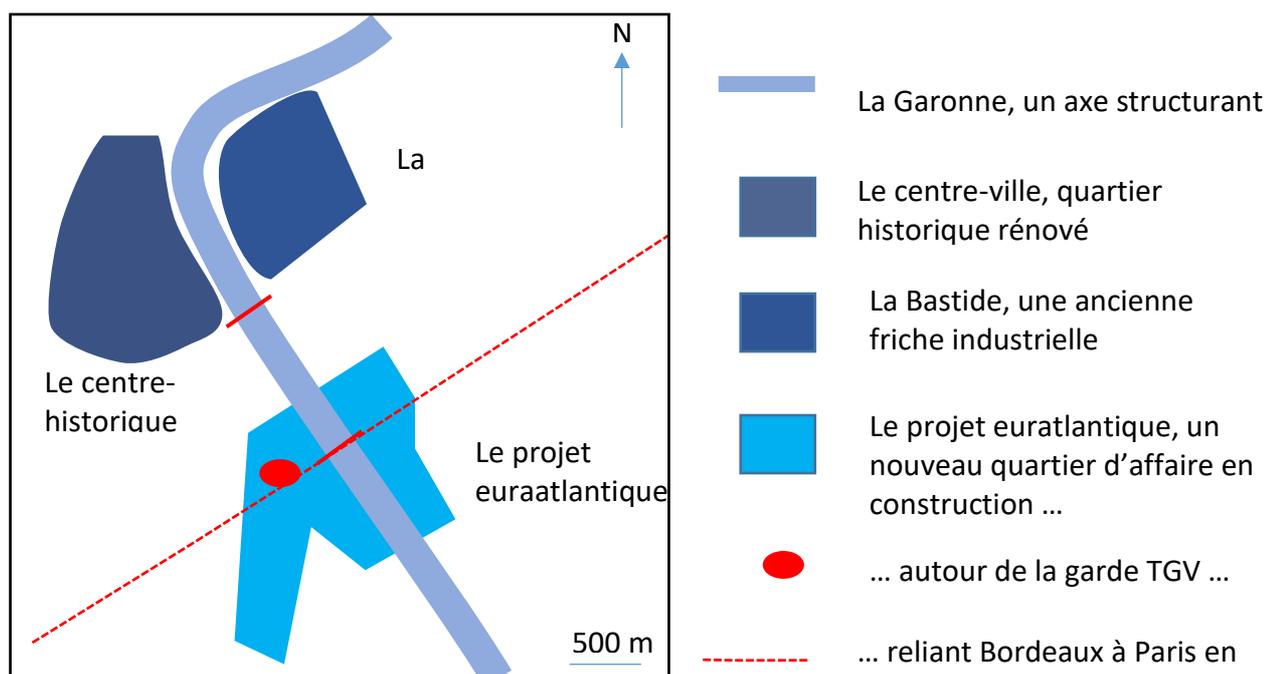


MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Une deuxième partie de la séance consisterait à demander aux élèves des groupes 1 et 2 de réaliser un schéma de synthèse accompagné d'une légende. Les élèves du groupe 3 se répartiraient dans les groupes 1 et 2 pour compléter leur croquis à l'aide de l'espace manquant.

Dans un troisième temps, la mise en commun permettrait de finaliser le croquis.





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

D. ÉPREUVES D'ADMISSION

1. Épreuve de leçon en histoire

Le rapport de la session 2021-2022 exposait les attendus et le déroulement de l'épreuve de leçon d'histoire. La plupart des candidats, grâce à leur travail personnel et à la formation dispensée par leurs préparateurs, en avaient une connaissance satisfaisante et n'ont pas été décontenancés par le format de l'épreuve. Les attendus scientifiques et méthodologiques, ainsi que le déroulement de l'épreuve, ne seront donc rappelés ici que succinctement. Pour plus de détails, nous invitons les candidats à se reporter au rapport de la précédente session. Nous avons développé, en revanche, le bilan de la session 2022-2023, dans l'espoir que certains écueils récurrents soient évités par les futurs candidats.

1. Attendus scientifiques et méthodologiques

a. Maîtriser les connaissances scientifiques et être familier des ressources bibliographiques

L'épreuve de leçon est l'aboutissement d'une formation au long cours, qui permet d'évaluer les connaissances disciplinaires des futurs professeurs. La maîtrise des cadres chronologiques et spatiaux, ainsi que des données institutionnelles et des principaux jalons historiographiques est nécessaire et ne saurait s'acquérir durant les cinq heures de préparation. Sans ces repères et ces lignes de force, le candidat risque de ne pas utiliser les ressources adéquates et de se perdre dans la bibliographie.

La leçon se prépare avec des manuels, des usuels, des livres et des articles spécialisés. Les candidats doivent, tout au long de la préparation du concours, se familiariser avec cette littérature académique et scientifique. Les cinq heures passent très rapidement, ce qui impose d'être capable de lire vite, d'extraire efficacement les informations pertinentes d'un livre ou d'un article.

b. Présenter les connaissances scientifiques relatives au sujet

L'épreuve de leçon comporte un important contenu disciplinaire. L'analyse des prérequis scientifiques ne se limite donc pas à une formalité et ne tient pas lieu de simple préambule : il faut être capable de définir un sujet, de formuler une problématique historique et d'y répondre de façon structurée, exemples précis à l'appui. Les documents mis à la disposition des candidats, sous la forme de fascicules numérisés, doivent leur permettre de donner des exemples concrets.

c. Faire une proposition de séance réfléchie et adaptée, qui inclut la présentation d'un document

L'adaptation du sujet doit se faire à l'échelle d'une séance. Il convient de choisir le niveau adapté, d'inscrire la séance dans une séquence, de formuler une problématique, de déterminer des objectifs en termes de transmission de notions et de travail sur les compétences. Le candidat décrit la façon dont il mettrait les élèves

activité et, dans ce cadre, présente un document et l'utilisation qu'il en ferait. La réflexion sur la séance contient enfin une proposition de trace écrite. Le candidat peut, s'il le souhaite, réfléchir à la question de l'évaluation.

Cette proposition n'est rien moins que la transposition d'un exposé scientifique dans un cadre scolaire. Intervertir les deux parties revient donc à commettre un contresens sur l'esprit de l'épreuve.

2. Le déroulement de l'épreuve

a. La préparation

Rappelons que la durée de la préparation s'élève à cinq heures, depuis la session 2021-2022. Ces cinq heures se décomposent de la façon suivante :

Réfléchir au sujet en salle de préparation

Après avoir tiré le sujet et s'être vu rappelé les consignes, le candidat dispose d'un temps de réflexion de quinze minutes, avant le passage en bibliothèque. Il a d'ores et déjà accès à des usuels destinés à l'aider dans le nécessaire travail de définition des termes du sujet. Il peut également commencer à consulter des ressources figurant sur l'ordinateur qui a été mis à sa disposition durant l'intégralité du temps de la préparation : liste des articles figurant en bibliothèque, programmes du secondaire et recueils de documents. Rappelons que tous les sujets sont conçus sur une base de livres, d'articles et de documents disponibles durant la préparation.

Passage en bibliothèque et choix des documents

Le passage en bibliothèque ne peut excéder trente minutes. Cette durée est amplement suffisante, et ce d'autant plus que les candidats peuvent visiter la bibliothèque la veille ou l'avant-veille de l'épreuve. Pour que cette visite soit efficace, il faudrait l'anticiper pendant l'année de préparation, c'est-à-dire lire ou feuilleter autant d'ouvrages spécialisés que possible, ou au moins consulter leur table des matières ou une recension (souvent disponible en ligne) afin d'en connaître sommairement le contenu et en déterminer l'intérêt pour tel ou tel aspect du programme. Le jour de la visite, il s'agit par ailleurs de comprendre l'organisation des différentes tables sur lesquelles les ouvrages ont été disposés : la présence des manuels ou d'ouvrages fondamentaux pour les principaux thèmes de chaque question du concours, les critères de classement des ouvrages (ouvrages généraux, biographies, ouvrages davantage spécialisés classés par thèmes). Ces ressources ont vocation à être exploitées réellement, et non à figurer dans la bibliographie remise au jury pour accumuler les titres. Si elles sont mises à la disposition des candidats, c'est bien qu'elles leur seront utiles pour élaborer leur leçon.

Suite de la préparation

De retour dans la salle de préparation, le candidat prépare son exposé à l'aide des ressources qu'il a empruntées. Il n'a pas trop de 4h15 pour préparer son oral, et ce d'autant plus qu'il lui faut aussi penser à élaborer un diaporama. S'il n'a pas besoin d'être trop développé, ce dernier doit inclure la présentation du plan de la partie scientifique et de la transposition, ainsi que les documents qui seront présentés au jury. Il importe enfin de présenter une bibliographie sur une feuille de papier qui sera remise au jury au début de l'oral.

Le jury a constaté une hausse du nombre de cas de démobilisations au cours de la préparation ou durant l'exposé. Les candidats doivent impérativement se préparer durant l'année à faire preuve d'une plus grande combativité lors des épreuves orales et à ne pas se décourager face à un sujet qui pourrait leur paraître difficile.

b. Le passage devant le jury



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'exposé des connaissances scientifiques

L'exposé des connaissances scientifiques doit être structuré et comporter les éléments constitutifs d'une dissertation : définition des termes du sujet, problématisation, annonce du plan, développement et conclusion. Le jury insiste pour que le candidat propose une réelle conclusion à la fin de sa partie scientifique. Le jury rappelle que la conclusion n'est pas une simple transition vers la partie pédagogique mais qu'elle doit répondre avec réflexion et intelligence à la problématique.

La présentation du projet de séance

L'exposé scientifique aboutit à la présentation d'un projet de séance pendant le reste des trente minutes. C'est au candidat de veiller au temps qu'il consacre à chacune des différentes parties de son exposé. L'une peut être plus longue que l'autre, mais le déséquilibre ne doit pas être accusé au point de conduire à une partie scientifique superficielle ou à une transposition inaboutie.

L'analyse d'un document

L'analyse du document peut être mise en exergue à la fin de l'oral mais elle peut aussi, et c'est la solution qui est souvent retenue, s'insérer dans la présentation du projet de séance, puisque c'est en lien avec cette dernière qu'elle doit être menée.

L'entretien

L'entretien dure systématiquement 24 minutes, et ce qu'elle que soit la durée de l'exposé du candidat, et porte successivement sur la partie scientifique et sur la présentation de séance. C'est l'occasion pour le candidat de préciser des points sur lesquels il serait passé vite, de nuancer des affirmations trop générales, de corriger d'éventuelles erreurs, d'approfondir sa réflexion.

3. Bilan de l'année 2023

Comme chaque année, le jury a eu le plaisir d'assister à de très bonnes, voire à d'excellentes prestations. D'autres présentations étaient moins abouties, souvent du fait d'une gestion du temps perfectible ou d'un niveau de connaissances qui peut gagner en précision, mais n'en révélaient pas moins de solides qualités scientifiques et pédagogiques.

Les prestations les moins satisfaisantes sont aussi souvent les plus courtes ou les moins denses. Il arrive encore que des candidats se contentent d'un exposé d'une vingtaine voire d'une quinzaine de minutes.

La présentation qui suit mettra l'accent sur des défauts récurrents. Il ne s'agit donc en aucun cas d'une radiographie du niveau des candidats mais d'une série de remarques sur les écueils à éviter.

Exposé des connaissances scientifiques

Une remarque générale d'abord : le jury regrette que les recueils de documents élaborés par ses soins pour chacune des questions du programme ne soient pas suffisamment utilisés par les candidats, alors qu'ils disposent d'un sommaire thématique et qu'ils ont été précisément conçus pour faciliter l'approche des sujets proposés. Le jury a assisté à trop de présentations qui ne comportaient aucun document ou des documents à peine utilisés.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

L'exposé scientifique pâtit parfois de défauts de méthode, les mêmes que l'on observe à la lecture des compositions. Le sujet doit absolument être défini avec rigueur, afin d'éviter tout hors-sujet ou traitement imprécis. Sur un intitulé tel qu'« Enquêter sur le monde ouvrier », l'utilisation du verbe à l'infinitif implique notamment l'étude des modalités concrètes des enquêtes ou encore la prise en compte des différents acteurs et de leurs intentions.

Il importe non seulement de formuler une problématique mais encore d'en faire le fil conducteur du discours et de ne pas verser dans des développements narratifs ou descriptifs. Ainsi d'exposés sur tel ou tel roi de France, qui omettent d'analyser son rôle dans la construction de l'État monarchique. Rappelons que, au-delà de l'exercice académique de l'exposé, la capacité à problématiser un sujet trouve, en classe, devant des élèves, son pendant, dans la « mise en intrigue » pédagogique en début de cours.

Plusieurs présentations se limitent à juxtaposer des exemples, au moyen des documents mis à la disposition des candidats, mais sans les mettre en perspective, sans mettre au jour d'évolutions, sans les inscrire dans un contexte historique pertinent. Ces exposés décousus trahissent soit un manque de connaissances générales, soit une difficulté à proposer une problématique opératoire découlant d'une analyse rigoureuse des termes du sujet.

Lorsque des documents sont présentés, ils le sont parfois à des fins illustratives, sans présenter leur intérêt historique. Mais le document, ne peut servir de simple illustration, surtout lorsqu'il est célèbre. C'est le cas du tableau de François Dubois intitulé *La Saint-Barthélemy*, qui figure dans tous les manuels scolaires. Il faudrait au minimum être en mesure de localiser la scène représentée, et surtout d'identifier les acteurs, à moins de prendre le risque de sombrer dans des contresens dommageables.

La maîtrise du vocabulaire et des concepts historiques se révèle parfois imparfaite. En histoire contemporaine, par exemple, le machinisme, le taylorisme, l'industrialisation font partie des notions usuelles que les enseignants utiliseront au cours de leur pratique et doivent être définies, simplement mais précisément, devant des élèves.

En **histoire ancienne**, la maîtrise des cadres chronologique et géographique se révèle parfois imparfaite. Certains moments comme les guerres civiles du 1^{er} siècle av. J.-C. ou le principat d'Auguste sont bien connus, mais d'autres comme le II^e siècle av. J.-C. ou les principales dynasties au programme (Flaviens, Antonins, Sévères) n'occupent qu'une part marginale des exposés. Cette vision tronquée est préjudiciable, car elle empêche les candidats de dominer les principales structures et les jalons qui donnent un sens global à la question. Ainsi, lorsqu'un sujet propose d'étudier le lien entre religion romaine et guerres civiles sans donner explicitement de dates, le jury attend du candidat qu'il fasse l'effort d'identifier et de délimiter des périodes de guerres civiles : au-delà du 1^{er} siècle av. J.-C., on peut espérer qu'il prenne en compte l'année dite des quatre empereurs (68-69), voire qu'il mentionne et étudie la crise des années 190 apr. J.-C. Les monothéismes restent encore très méconnus, malgré les mises en garde du rapport précédent. Les candidats ont souvent du mal à exposer et à analyser les données les plus concrètes de la question : édifices culturels, rites.

L'esprit de la nouvelle question d'**histoire médiévale et moderne** a été bien compris par la plupart des candidats, mais certaines leçons ont révélé des lacunes préoccupantes. La maîtrise de la chronologie constitue un problème majeur des leçons entendues. Lorsque l'intitulé du sujet ne contient pas les bornes chronologiques, les candidats ne prennent souvent pas la peine de les définir dès l'introduction. Il est d'ailleurs inadmissible qu'à l'oral du concours, ils ne connaissent pas les dates du règne de Louis XIV ni ne sachent situer Catherine de Médicis dans le temps. La méconnaissance de la plus élémentaire généalogie a pu s'avérer inquiétante, surtout lorsqu'il s'agit de clarifier les liens de parenté entre François I^{er}, Henri II ou Charles IX ou entre Henri IV, Louis XIII et Louis XIV. De même, les événements, y compris ceux aussi célèbres que les massacres de la Saint-Barthélemy, ne sont pas toujours datés. C'est d'autant moins acceptable qu'ils occupent une place importante dans les programmes du secondaire. Il ne suffit pas de les situer dans le temps, il est nécessaire d'en saisir leur signification, d'en mettre au jour la puissance transformatrice ou de souligner en quoi ils constituent des points d'aboutissement de processus plus profonds. Les candidats peinent également parfois à définir les inflexions chronologiques des différents sujets de leçon, y compris sur des thèmes classiques comme les parlements, les offices ou les intendants. Les sujets biographiques se sont avérés souvent compliqués pour les candidats, ce qui surprend : analyser le règne d'un souverain en lien avec le processus de construction de l'État constitue une démarche qui ne devrait pas déconcerter. Comme pour les autres périodes, la dimension religieuse de la question, pourtant cruciale, a révélé de graves lacunes.

D'autres aspects de la question sont mal maîtrisés : les relations entre les différents acteurs du gouvernement et de l'administration (par exemple celle des agents royaux et des pouvoirs locaux, des gouverneurs et des



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

intendants), les clientèles, la transition d'un pouvoir royal qui se transmet à un pouvoir royal qui s'apprend (en somme, l'apparition d'un « métier de roi »), le déroulement complet du sacre (cortèges et banquets compris), les traités de Westphalie (pourtant un jalon dans le programme d'HGGSP en Terminale générale), les représentations du pouvoir royal et le mécénat royal. Ce dernier point est essentiel, notamment pour interpréter la « communication » royale et le rôle des artistes dans la construction étatique.

En **histoire contemporaine**, comme les années précédentes, les présentations scientifiques restent très centrées sur la France et délaissent largement les autres pays au programme de la question. Si l'intitulé du sujet englobe l'intégralité spatiale et chronologique de la question, le candidat doit s'efforcer d'utiliser des exemples tirés des XIXe et XXe siècles et des autres espaces géographiques que le territoire français.

Enfin, un certain niveau de culture générale est attendu. Sur la question d'histoire médiévale et moderne notamment, les candidats se sont souvent montrés démunis lorsqu'il leur était demandé de réfléchir aux rapports entre art et pouvoir. Les portraits de Le Brun, les comédies-ballets de Lully et de Molière, quelques notions d'architecture castrale sont à connaître, de même que quelques classiques de la littérature.

Proposition de séance

Dans leur grande majorité, les candidats parviennent à présenter de manière détaillée et structurée leur proposition de séance, ce qui constitue un progrès notable. À l'évidence, cette partie n'est plus sacrifiée et il faut saluer le travail des préparateurs et des candidats. Dans l'ensemble, ces derniers sont capables de replacer la séance projetée dans une séquence et de souligner les acquis des élèves à ce stade de leur scolarité, ainsi que d'indiquer leur problématique de séance et de décrire le déroulé de la séance.

La transposition didactique repose sur la proposition détaillée d'une séance, qu'il est souhaitable de rattacher à une séquence. Il est en effet difficile de comprendre la cohérence d'une séance si elle est intégralement conçue hors-sol. Attention toutefois à bien respecter le cadre de l'épreuve et à ne pas entrer dans le détail de la séquence en question.

Dans leur présentation, une partie des candidats perd de précieuses minutes en réalisant une lecture *in extenso* des programmes ou en en récitant les principales structures de ceux-ci. La connaissance des programmes est nécessaire, elle est même un atout pour les candidats et prouve assurément leur sérieux. Mais la leçon permet surtout de voir comment les candidats comprennent et s'approprient les programmes, et pas tant de voir s'ils les connaissent de manière théorique. Dans cette même veine, de nombreux candidats choisissent un niveau pour leur séance puis se lancent dans de longues digressions sur les autres niveaux possibles. Est-il pertinent de détailler le programme de Seconde quand on décide de réaliser une séance en Sixième ? C'est, le plus souvent, une perte de temps et cela donne parfois l'impression d'une forme plus ou moins volontaire de remplissage. Mieux vaut justifier avec rigueur et précision le choix d'un niveau que d'ergoter sur les niveaux écartés. De façon analogue, certains candidats présentent bien trop longtemps la posture de l'enseignant. Or cette dimension de la transposition didactique, certes indispensable pour tout enseignant, n'est pas le cœur de cette partie de l'épreuve. Le jury attend plutôt que le candidat détaille la démarche intellectuelle qui l'amène à choisir les connaissances et les compétences qu'il veut transmettre à sa classe en lien dans le cadre du programme.

Un nombre assez significatif de candidats a anticipé la transposition didactique en travaillant en amont sur des trames de séance. C'est judicieux, mais attention à ne pas basculer, là encore, dans une logique de récitation : les séances pensées en amont doivent absolument être adaptées au sujet proposé par le jury. Cette articulation doit être claire et explicite. Ainsi, un sujet sur les funérailles impériales romaines ne peut donner lieu à une transposition à l'échelle d'une séance qui aborde les pouvoirs d'Auguste, sans jamais aborder la question des funérailles : cela revient à nier la nature même de l'épreuve ! Le point nodal de la séance, tant scientifiquement que sur dans l'architecture didactique, doit être le sujet proposé. On ne peut par exemple pas illustrer le culte impérial en dehors de Rome à l'aide d'un temple ou d'un autel qui a été implanté... à Rome.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Si la plupart de ces projets ont été présentés de manière structurée, on note cependant que bien des candidats n'avaient pas une idée assez précise de leurs objectifs en termes de transmission des connaissances et d'acquisition de compétences et de capacités par les élèves. Cette imprécision tend à donner à l'ensemble un manque de cohérence et de sens. Ainsi, les notions à transmettre sont souvent données sous forme de listes, de façon mécanique, sans que les liens avec la problématique adoptée ou l'activité projetée ne soient établis. Il arrive aussi que l'activité projetée apparaisse totalement déconnectée de la problématique proposée. Le candidat doit également être en mesure de souligner la spécificité de l'enseignement de l'histoire : certains dispositifs notamment d'entrée de classe sont trop génériques pour que l'on s'y attarde plus qu'un instant.

Les candidats ont proposé des traces écrites sous des formats variés : texte, tableau, carte mentale, schéma. Généralement, cette partie est assez bien maîtrisée, les propositions les moins satisfaisantes relevant d'une mauvaise gestion du temps. C'est ainsi que certains candidats se sont montrés incapables de donner les entrées du tableau projeté ou de tracer au tableau une ébauche du schéma prévu pour les élèves.

Enfin, le jury constate que le cours magistral est généralement absent de l'arsenal pédagogique des futurs enseignants, à tel point que certains candidats proposent d'ouvrir leur cours à partir d'une séquence de documentaire audiovisuel type pour fixer l'attention de leurs élèves et leur donner le contenu nécessaire pour passer à la mise en activité. Si ce type d'accroche peut en effet être utile en début de cours et avec certains documentaires bien choisis, il devient problématique lorsqu'il devient un rituel systématique qui se substitue à la parole professorale. Enseigner l'histoire, c'est aussi narrer des faits, expliquer des processus, interpréter des évolutions, ce qui passe par le récit et le discours.

Présentation du document et de la mise en activité

Il arrive encore trop souvent que la mise en activité procède de réflexes pédagogiques irréfléchis. La mise en activité n'a de sens que si elle est pensée en lien avec une problématique et des objectifs de transmission de notions et de travail sur des compétences. Elle doit aussi être adaptée au document ou au dossier documentaire. Plaquer sur un sujet et un document une activité toute faite, travaillée lors de la préparation ou d'un stage, risque de donner lieu à une proposition dépourvue de pertinence.

Le jury a toutefois constaté une certaine forme de réalisme qui commence à s'installer dans les exercices et activités proposées, moins convenues théoriquement, que lors de la session précédente. Les « classes en îlot » sont devenues plus rares, les démarches « spirales » anecdotiques et de nombreux candidats s'appuient sur les expériences réussies au cours de leur stage auprès des élèves.

Certains candidats continuent de proposer des mises en activité très développées sous forme de classe puzzle ou de tâches complexes ludiques. Ces propositions ne s'appuient pas toujours sur une réflexion portant sur les contenus à transmettre et les méthodes et compétences que les élèves doivent acquérir, si bien que l'activité projetée apparaît parfois comme une fin en soi et non comme le moyen employé pour faire travailler les élèves. Par ailleurs, ces projets d'activité invitant les élèves à s'identifier aux acteurs historiques manquent parfois de réflexion sur les conditions à remplir pour éviter que l'exercice ne se transforme en un écrit d'invention. Ce n'est que lorsque les objectifs en termes de contenus et de méthodes à transmettre étaient clairement établis et lorsque les documents étaient choisis avec soin que ces mises en activités étaient convaincantes.

Les candidats doivent donner du sens aux expressions officielles des programmes ou au vocabulaire didactique qu'ils utilisent. Par exemple, le candidat annonçant faire travailler sa classe sur la compétence « pratiquer différents langages » doit être capable de définir quels sont les différents langages de la discipline historique et comment l'activité présentée permet concrètement de faire progresser les élèves dans la maîtrise de cette compétence. Parmi les compétences à travailler, la compétence « coopérer et mutualiser » est souvent mise en avant au moyen de travaux de groupe. Il est dommage que ce choix relève parfois de l'incantation et du passage obligé : à la question de savoir en quoi un tel dispositif est utile ou préférable à un travail individuel, nombre de candidats sont incapables de répondre. Cette année, le choix du travail en binôme a eu la faveur d'une majorité de candidats. Il est néanmoins peu pertinent et surtout peu réaliste de faire travailler un groupe classe de 5^e en binômes sur 13 documents différents, puis de les faire tous passer à l'oral à la suite sans que ce travail ne donne lieu à la moindre mutualisation à l'échelle de la classe et à l'élaboration d'une trace écrite commune.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

La compétence « comprendre et analyser » un document est souvent indiquée par les candidats sans qu'elle ne fasse toujours l'objet d'un vrai travail avec les élèves. Ce défaut est généralement lié à un choix inadapté ou à une mauvaise compréhension du document par le candidat lui-même et à son incapacité à en proposer une analyse. Certains candidats retiennent des textes denses, émaillés de vocabulaire technique, qui peuvent être présentés dans la partie scientifique de leur exposé mais pas dans la partie didactique. Là encore, les textes doivent être travaillés pour les mettre à la portée du niveau visé et les images précisément décrites et analysées. Il apparaît souvent que, en raison d'une mauvaise gestion du temps de préparation, les candidats n'ont pas accordé assez de temps à l'analyse du document et à la construction de l'activité. Un certain nombre de candidats semblent découvrir le document au moment de l'entretien. La construction d'une activité reposant sur un document à destination d'élèves suppose en premier lieu une bonne compréhension et une bonne analyse du document. Il en va de même pour les questions à destination des élèves : certains candidats prévoient des questions à poser à leurs élèves putatifs sans idée de la réponse à donner. La méconnaissance des exercices également s'est avérée pénalisante : le paragraphe argumenté par exemple ne relève pas de la classe de terminale.

Trop souvent lorsque le document maître est une image les candidats se montrent incapables d'expliquer les différentes étapes nécessaires à son analyse et se contentent de la faire décrire aux élèves, sans se poser la question de la façon dont ils pourraient en guider l'analyse.

Aspects formels et posture

La forme de l'oral est un élément important, que les candidats ne doivent pas négliger tout au long de leur préparation. Ils doivent régulièrement s'entraîner à des prises de parole publiques. Le métier d'enseignant est d'abord un métier de l'oral et de la transmission. La posture doit être équilibrée et la communication non verbale contrôlée. Un candidat pourra se rassurer en s'appropriant l'espace qui est mis à sa disposition, tableau blanc compris. Mais attention à ne pas donner l'impression d'une agitation excessive. La voix doit être posée et le débit travaillé pour être régulier. Les candidats ne doivent pas paniquer lorsqu'ils marquent des temps d'hésitation qui les obligent à marquer un bref arrêt : dans le cadre d'un oral, c'est assez naturel et humain. Le tout est de savoir circonscrire ces moments afin de bien rebondir.

Les candidats prennent le temps de préparer un diaporama, ainsi qu'il leur a été rappelé au début de l'épreuve. Il convient de ne pas le bâcler et à tout le moins de le relire, car le jury a trop souvent été étonné d'y trouver des fautes de français. Attention également à ne pas transférer les notes du brouillon vers le diaporama, qui devient illisible et, par conséquent, inefficace s'il est surchargé d'informations. Il est conseillé de faire apparaître le plan tout au long de la présentation, afin de faciliter le suivi du propos par le jury.

La posture est généralement satisfaisante : les candidats font preuve d'aisance à l'oral, sans verser dans une familiarité de mauvais aloi. Attention à éviter les termes familiers : « ouais » et « Ok », par exemple. Enfin, le jury attire l'attention des candidats sur les tics de langage, qui sont rarement heureux. « Du coup » tend à remplacer tous les connecteurs logiques existants : l'emploi de cette formulation n'est pas réhivatoire, mais il appauvrit la démonstration et tend à gommer les efforts de nuance.

On rappellera, comme lors des sessions précédentes que trop peu de candidats utilisent le tableau, alors même que le jury leur rappelle au tout début de l'épreuve qu'ils peuvent s'en servir. C'est en vérité un conseil qu'il leur donne car il s'agit encore et toujours, en complément des outils numériques, d'un support idoine pour démontrer sa capacité à transmettre pédagogiquement un savoir scientifique. Il est pertinent pour les candidats de le mettre à profit, aussi bien au cours de l'exposé que pour répondre à certaines questions de l'entretien.

Rappelons qu'une tenue vestimentaire correcte est exigée, y compris chez ceux qui viennent en auditeurs, sans qu'il soit évidemment nécessaire de s'endimancher. Tout relâchement vestimentaire, comme par exemple le port du bermuda, est à proscrire.

Entretien

Cette partie de l'oral a parfois donné lieu à un effondrement du candidat, qui se démobilise et perd ses moyens. C'est soit lié à un problème de préparation : le sujet a été découvert le jour du passage et les lacunes générales

se révèlent trop importantes pour que le candidat réponde aux questions les plus élémentaires. C'est aussi et surtout imputable à une mauvaise compréhension de cette partie de l'épreuve : le candidat croit que le jury cherche à le piéger, alors qu'il s'agit de dissiper des malentendus, de corriger des erreurs, de préciser un propos qui demeurerait trop vague, de prolonger et d'approfondir la réflexion lorsque le temps a manqué.

Lors de l'entretien, rien ne sert de formuler des réponses longues et évasives si l'on n'a rien à dire. Le jury manquera ensuite de temps pour interroger le candidat sur d'autres points sur lequel il sera peut-être plus à l'aise.

Exemple de leçon réussie

L'exemple proposé ci-dessous correspond à la transcription critique d'une leçon réalisée par un candidat en histoire ancienne, sur le sujet « **L'Ara pacis, une expression monumentale du discours impérial augustéen** ». Le propos du candidat n'est bien sûr pas exhaustif, qualité que l'on n'attend du reste pas à l'issue d'une préparation de cinq heures, qui contraint les candidats à faire des choix, si ce n'est à « aller à l'essentiel ». Il ne s'agit pas non plus d'un modèle qu'il suffirait, pour les candidats de la session 2024, de copier. En revanche, cet exemple montre comment un candidat peut s'approprier avec succès un sujet pour en proposer une analyse claire et structurée et la manière dont les enjeux scientifiques et didactiques peuvent être articulés avec efficacité.

En introduction, le candidat propose une amorce centrée sur l'idéal de l'âge d'or augustéen et mentionne le poète Horace. D'emblée, il fait du discours impérial le centre de sa réflexion. Le sujet fait ensuite l'objet d'un bornage chronologique explicite, qui évoque Octavien-Auguste, le rôle pivot des Jeux séculaires de 17 av. n. è. puis la fin progressive des conflits dans le monde romain, notamment à l'occasion des guerres contre les Cantabres. Le lien est alors fait avec l'Ara pacis, qui est défini et rattaché à une courte, mais efficace réflexion sur les sources. Tout cela permet au candidat d'explicitement l'intention augustéenne liée à l'Ara pacis dans une problématique claire : « Comment Auguste, à travers l'Ara Pacis, cherche-t-il à promouvoir un nouvel âge d'or, tout en insistant sur la dimension dynastique de son pouvoir ? » Ce questionnement met en relief deux points clefs valorisés par le programme édilitaire et monumental de l'Ara pacis : il n'y a donc pas de risque de hors sujet, le candidat a parfaitement compris quel est son objet d'étude.

Dans la partie scientifique, trois temps rythment le propos : « un nouvel âge d'or » ; « la piété augustéenne exacerbée » ; « après la victoire, préparer l'avenir ». Ces étapes permettent d'insister sur différentes conceptions de la paix : la paix immédiate (la pacification de l'Asturie et de la Cantabrie, par exemple) et la paix au long cours, assurée par un *princeps* qui n'a plus de rivaux à combattre et qui fait ici l'objet d'un processus de reconnaissance par le Sénat et le peuple de Rome. Le candidat structure son propos de manière réfléchi et argumentée. Le ton est posé et la présentation très dynamique. Il s'appuie – le sujet s'y prête ! – sur des éléments de description précis (la déesse Rome, Énée, les rinceaux, la procession impériale). Les documents sont bien choisis. Le candidat exploite l'exemplaire mis à disposition : il y trouve notamment un plan de l'Ara pacis et la mention de l'autel par Auguste dans ses *Res gestae*.

Le candidat exploite efficacement les ressources bibliographiques à disposition. Afin de questionner le programme iconographique de l'autel, il s'appuie sur les hypothèses de Gilles Sauron, tout en soulignant qu'elles sont très discutées par les historiens. Il en ressort l'impression d'une démarche critique et pondérée. Le plan n'est certes pas parfait. La deuxième partie est plus faible que les autres et le candidat minore, dans sa présentation, l'influence de l'idéal rustique des premiers temps pour expliquer la forme de l'autel. Mais l'effort d'argumentation et de mobilisation des connaissances au service de celle-ci est au cœur de la démarche. C'est ce que l'on attend d'un futur enseignant.

Le candidat propose d'intégrer sa séance dans le Thème 3 (« L'empire romain dans le monde antique ») de la classe de Sixième. La séance est rapidement replacée dans le cadre d'une séquence de sept heures organisée autour du questionnement suivant : « Comment l'empire romain s'est-il constitué ? Comment le pouvoir romain a-t-il gouverné un si vaste empire ? » Cette séquence est structurée en trois temps : la formation d'un empire (deux



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

heures) ; pacifier et gouverner (trois heures) ; l'empire romain : unité ou diversité ? (deux heures). La séance développée prend place dans le deuxième temps (« Auguste, restaurateur de la paix ? ») de la deuxième partie de la séquence. Elle repose sur un volume horaire d'une heure et trente minutes, format original que le candidat justifie et dont il reconnaît les contraintes. Il a pensé la manière d'articuler le temps de transition et de réadaptation à la démarche de travail entre l'heure de cours initiale et la demi-heure restante. La séance est subdivisée, pour résumer schématiquement le propos du candidat, en quatre temps : – une présentation de la séance par le professeur ; – un cours dialogué destiné à guider les élèves dans l'identification et la compréhension générale des documents sélectionnés ; – un travail en autonomie par groupes. Les groupes permettent de travailler différentes facettes de l'*Ara pacis* destinées à être mises en commun par la suite ; – une trace écrite (correction à partir du plan de l'*Ara Pacis* + quelques phrases précisant le discours impérial d'Auguste et le nuancé). Pour rendre la démarche concrète, le candidat projette au tableau un exemple de démarche didactique autour d'un document : il montre en effet les questions posées pour un élément précis de l'*Ara pacis* (« La femme au centre représente l'Italie nourricière. Elle est entourée de deux divinités symbolisant la terre et la mer »). Les questions proposées sont claires, relativement courtes et adaptées à un public de Sixième. Il s'agit pour l'essentiel de guider les élèves dans un jeu de prélèvement d'informations et d'identification des figures représentées. Le candidat prend ensuite le temps de schématiser au tableau l'architecture d'une partie de sa trace écrite, notamment la manière dont il entend exploiter un plan de l'autel avec les élèves, avec un code de couleurs particulièrement efficace et convaincant. En fin de compte, le candidat a choisi une démarche claire et systématiquement justifiée : les modalités de travail proposées ont un sens et la séance proposée semble réalisable avec des élèves de Sixième.

Lors de l'entretien, le candidat répond de manière claire et fluide aux questions du rapporteur. Ce dernier élargit le champ de l'interrogation pour voir si le candidat parvient à mobiliser des connaissances plus générales sur la topographie de l'*Vrbs*. Il montre à cette occasion sa connaissance du Champ de Mars, du Mausolée d'Auguste ou encore du temple de Mars *Vltor*, présent au *forum Augustum*. Surtout, le candidat parvient à compléter son propos initial en mentionnant les influences architecturales à l'origine de la forme si spécifique de l'*Ara pacis* : dans ce cas de figure, l'entretien permet de combler certains « manques » de la partie scientifique. Cela permet fort logiquement de valoriser la prestation du candidat. Les questions liées aux autres périodes et à la didactique confirment la bonne maîtrise du candidat, qui n'a certes pas fait le tour de son sujet, mais qui sait défendre la cohérence de sa démarche tout en étant capable d'amender son propos, au besoin. Cette posture d'ouverture est appréciable dans le cadre de l'entretien et permet de projeter sans difficulté le candidat dans une perspective de situation d'enseignement.

2. Epreuve de leçon en géographie.

2.1 Rappels méthodologiques et conseils pour l'épreuve de leçon de géographie

Maîtriser le vocabulaire, les connaissances et le raisonnement géographiques

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

- **Maîtriser les repères** pour les questions au programme. Le jury dispose de fonds de cartes numériques sur lesquels les candidats sont invités à localiser un certain nombre d'éléments (le relief, les grandes villes, etc.), et en particulier les exemples qu'ils auront mobilisés et dont il leur appartient de vérifier la localisation dans un atlas



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

au moment de leur préparation (à disposition des candidats dans la salle de préparation). **Il paraît évident que maîtriser les repères géographiques fondamentaux de la géographie scolaire fait partie des attendus d'un futur enseignant d'histoire-géographie.** Il est préjudiciable lors de la reprise avec le jury de ne pas pouvoir placer ces repères sur une carte que celle-ci soit produite par le candidat ou proposée par le jury.

- **Maîtriser les notions fondamentales de la géographie et leurs indicateurs**, comme par exemple les notions de développement, transition démographique, métropolisation, risques, etc. Trop souvent des glissements sont observés au cours de l'exposé et lors de l'entretien avec des notions utilisées les unes pour les autres.

- Ressources / potentialités / atouts / avantage
- Préservation / protection
- Maritimisation / littoralisation
- Espace / territoire / lieu / espace / région
- Environnement / milieu
- Crise migratoire / question migratoire
- Développement / croissance
- Multifonctionnalité / pluralité
- Aléas / enjeu / risques / vulnérabilité
- Réfugié / déplacé / migrant
- Mobilité / migration
- Ségrégation / fragmentation
- Réseau / flux
- Flux / route / transport / axe
- Défi / enjeu
- Campagne / espace rural
- Puissance / autorité
- Métropole / ville / aire urbaine / aire d'attraction
- Habiter / espace de vie / espace vécu
- Gestion / aménagement / gouvernance

- **Maîtriser le vocabulaire de base de la géographie physique** (plaine, plateau, montagne, versant, crête, vallée, estuaire, delta, fleuve, rivière, pente, zone climatique, aridité etc.) 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 et éléments de climatologie dans une approche géographique.

- **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). Il convient également d'être attentif aux **acteurs** des processus étudiés. La problématique n'est pas une reprise du sujet sous forme interrogative. Elle doit rester claire et éviter des formulations trop complexes. Le plan est un cheminement argumentatif progressif en réponse à la problématique. Nous conseillons également aux candidats de circonscrire le sujet en identifiant aussi ce qu'il n'est pas. La démarche argumentative n'est pas une succession d'exemples énumérés ni même d'études de cas. Cependant la mobilisation d'exemples précis et de croquis est un bon moyen de faire varier les échelles. La conclusion en fin de prestation du candidat est une réponse à la problématique et ne doit pas se limiter à un résumé des parties du plan.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- **Se constituer une culture géographique de base** : grandes politiques d'aménagement du territoire en France, mécanismes de la mondialisation, le processus de tous les types de transition, etc. Le concept « d'habiter », au cœur des enjeux des programmes scolaires du cycle 3, doit être compris dans toutes ses dimensions, notamment les pratiques spatiales.

- **Connaître certaines références**, même anciennes, qui font partie de la culture générale géographique, comme par exemple la notion « d'espace vécu » d'Armand Frémont ou les analyses de la crise et de la renaissance rurale de Roger Béteille et Bernard Kayser. En outre, les candidats sont invités à citer les références des définitions qu'ils avancent ainsi que des exemples et des documents qu'ils seraient amenés à emprunter à certains auteurs. Ne pas oublier d'utiliser également des références plus récentes, émanant de géographes des plus jeunes générations.

- **Suivre l'actualité** est important afin d'être au courant des dernières informations et **être à jour par exemple sur le découpage administratif de la France, les régions, etc.**

- **Le traitement des territoires ultramarins** reste encore écarté dans les sujets sur la France. Cela rejoint le constat d'une méconnaissance de leur pays pour une partie assez importante des candidats évalués.

- **Sortir des clichés** trop souvent associés à certaines régions.

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

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

- **Connaître les règles de sémiologie graphique et choisir des productions graphiques adaptées**

La présentation d'une production graphique est obligatoire en épreuve de leçon de Géographie. Son absence est donc sanctionnée. Les candidats sont invités à se munir de crayons de couleur et de feutres fins pour sa réalisation.

La production graphique 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 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 peut être présentée en complément dans la partie pédagogique de l'exposé.**

La production graphique (croquis, schéma, etc.) peut être mobilisée comme fil conducteur tout au long de l'exposé. Le jury encourage les candidats à la présenter 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, par exemple à différentes échelles. 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.

Les productions graphiques sont réalisées sur papier blanc. Elles peuvent être scannées par les appareils afin d'être intégrées au diaporama du candidat. Le jury rappelle que la production graphique sur support papier peut aussi être communiquée au jury, seule ou en parallèle de la vidéo-projection, pour une meilleure lisibilité, notamment lorsque la légende et la carte sont sur des feuilles séparées.

Les règles de base de la production graphique :



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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 car ils amènent peu d'informations problématisées.

- posséder un **titre explicite et problématisé**, ainsi qu'une **légende organisée** dans laquelle les titres s'apparentent à des arguments mobilisés pour répondre à la problématique posée par le titre. Veiller aussi à écrire droit et à aligner les figurés et les textes.

- représenter des **informations significatives et hiérarchisées** permettant de répondre à la problématique. La production graphique ne peut se réduire à une simple carte de localisation, sans intérêt. Elle ne doit pas non plus représenter un trop grand nombre d'éléments, au risque d'être illisible. Veiller également à équilibrer le nombre de figurés par partie.

- faire figurer, dans le cas d'une carte ou d'un croquis, **une orientation et une échelle** (l'échelle numérique est à bannir au profit de l'échelle graphique, à cause des déformations liées à la projection). Chaque carte ou croquis doit s'insérer dans un cadre et comporter la référence de TOLE(S) : Titre, Orientation, Légende, Échelle et Source si la carte est inspirée d'une autre référence.

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

- respecter les **règles de base de la sémiologie graphique** : emploi raisonné des figurés ponctuels, surfaciques et linéaires, respect des conventions de couleurs et de dégradés, orientation des hachures etc. Tous ces termes doivent être connus et les candidats pourront être amenés à les définir lors de l'entretien.

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

- Adopter une démarche géographique

La géographie est avant tout une analyse de l'espace, du rapport des sociétés à l'espace et de la dimension spatiale des faits sociaux. 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 spatiales et temporelles. Pour autant, la dimension temporelle et historique des phénomènes spatiaux ne saurait constituer un point de départ de l'analyse. Par exemple, un sujet sur les frontières du Moyen-Orient gagnerait à être exploité à partir d'un état des lieux de la situation actuelle et non d'une chronologie du conflit israélo-palestinien.

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 capables de choisir une carte pertinente - en termes d'espace représenté et d'échelle - même si aucune carte n'avait été proposée avec ce sujet.

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

Utiliser à bon escient les documents présents à la bibliothèque

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

d'images mise à disposition sous forme numérique dans un dossier de l'ordinateur. 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 pénalisée. Il est difficilement concevable, par exemple, de présenter un exposé sur le tourisme au Costa-Rica sans illustrer son propos. Si elles ne sont pas l'objet principal de l'exposé et ne sauraient faire l'objet d'un commentaire complet, les cartes topographiques n'en demeurent pas moins des documents géographiques de premier ordre, qui offrent une multiplicité d'informations sur un espace précis. Leur utilisation est trop souvent négligée par un grand nombre de candidats, manifestement déstabilisés d'avoir à utiliser un document dont ils ne maîtrisent pas l'analyse, voire la simple lecture. On peut regretter la sous-utilisation des cartes topographiques proposées aux candidats et candidates en bibliothèque. Rappelons que de tels documents, en particulier les images, constituent des supports pédagogiques qui sont au centre des pratiques actuelles des professeurs d'histoire et de géographie. Pour autant, les candidats sont invités à ne pas multiplier les illustrations, qui peuvent devenir redondantes, ou faire perdre de vue le fil de l'exposé. Celles-ci doivent donc être sélectionnées avec soin. Nous rappelons que les documents doivent appuyer le propos et non l'inverse ; l'exposé ne peut se limiter à un commentaire de documents sans véritable fil directeur. Ces documents doivent permettre d'incarner acteurs et territoires afin d'éviter un exposé trop général et trop théorique, et une géographie qui n'est suffisamment concrète.

Enfin, il faut conserver une distance critique face aux documents, qui ne sont jamais la réalité qu'ils représentent, et face au contexte de leur production (pensons aux documents promotionnels, qui peuvent manquer d'objectivité). Il est impératif de lire attentivement leur légende 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.

Certains documents fréquemment convoqués, comme les images satellites, sont mal appréhendés par les candidats. Les concepts fondamentaux de la réalisation et de l'étude de ce type de document doivent être connus. En ce sens, le site <https://geoimage.cnes.fr/fr> propose de nombreux exemples d'utilisations et d'analyses.

Certains documents originaux (paroles de chansons, photogrammes extraits de films et de séries, etc.) peuvent contribuer à enrichir le propos et à diversifier les points de vue sur la dimension symbolique des représentations.

Depuis la session 2022, un troisième temps de l'épreuve invite le candidat à travailler sur un document qu'il a choisi pour être utilisé avec les élèves. Idéalement, celui-ci doit nourrir chacune des parties de l'exposé (dans la partie scientifique et la proposition pédagogique qui en découle). Le candidat doit impérativement justifier le choix de ce document ; il doit être suffisamment riche pour toutes les dimensions de l'épreuve. Il est possible de l'extraire non seulement de la banque d'images, mais également des ouvrages mobilisés par le candidat au moment de la préparation.

Ce troisième temps peut être filé tout au long de l'exposé ; il occupe ainsi une place centrale dans la démarche du candidat. Il doit correspondre aussi bien à la problématique scientifique que pédagogique. Il sert de fil conducteur au raisonnement. Il est géographique (carte, photographie ou tout document permettant de spatialiser et de matérialiser dans l'espace les phénomènes étudiés).

Ce document doit répondre à deux utilisations différentes : il doit être mobilisé et analysé dans la partie scientifique ; il peut ensuite faire l'objet d'une adaptation pédagogique et/ou s'inscrire dans la proposition d'évaluation.

Ce troisième temps peut constituer un moment de l'exposé, à condition d'être bien articulé avec la problématique et le propos scientifique. En revanche, une présentation artificielle en fin d'exposé apporte peu. Il faut éviter un questionnement et une présentation stéréotypés. Enfin, ce document ne peut correspondre à une production graphique personnelle.

La leçon ne doit pas pour autant être découpée en trois parties de durée équivalente. La partie scientifique conserve une part conséquente dans l'exposé.

2.2 Le déroulement de l'épreuve de leçon de géographie

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

La préparation

Dans les cinq heures de préparation sont inclus la présentation des consignes, les formalités d'établissement du procès-verbal, les déplacements vers la bibliothèque, les salles de préparation, les salles d'examen, les passages aux toilettes...

- L'accueil dans la salle de préparation

Dans les salles de préparation, les candidats conservent uniquement ce dont ils ont besoin : pièces identité, crayons, restauration, boisson, montre ou chronomètre, avec un **téléphone éteint et hors du bureau**. Les post-it et marque-page sont interdits et le matériel doit être sur les bureaux sans trousse.

La salle de préparation est amendée de dictionnaires de géographie et de langue française et d'atlas généraux. Ils disposent de feuilles de brouillon et feuilles blanches pour réaliser les productions graphiques.

Les candidats disposent d'un ordinateur avec les outils nécessaires (logiciels, instructions officielles, fonds de cartes et une série de documents iconographiques pour chaque question) et d'une clé USB, qui sert de support à la présentation. Des documents peuvent être scannés pour être intégrés à la prestation à des horaires précisés durant la présentation de l'épreuve.

- La réflexion

Les 15 premières minutes de réflexion qui précèdent le passage en bibliothèque sont 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, voire à un hors-sujet fortement dommageable. Les candidats ont intérêt à utiliser au mieux ce premier temps pour cerner le sujet, en définir les termes, réfléchir à sa délimitation. Une analyse précise du sujet, de ses termes, de sa formulation, permet d'en dégager les spécificités pour élaborer une problématique pertinente et pour identifier les ouvrages et documents indispensables à sa préparation.

- Le choix des documents et la bibliographie

Le candidat peut emprunter jusqu'à 5 ouvrages et 4 articles et/ou cartes topographiques lors de son passage à la bibliothèque.

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

Enfin, les candidats doivent conserver du temps de préparation pour rédiger une bibliographie qui recense les références ayant permis de construire l'exposé. Cette bibliographie doit respecter les normes de présentation académiques (titre d'ouvrage souligné, titre d'article entre guillemets, etc.) et doit être organisée en distinguant

les usuels, les manuels, les ouvrages et les articles. Elle sera plutôt donnée en format papier, ou intégrée dans le diaporama.

La partie scientifique

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

L'introduction

L'accroche s'appuie par exemple sur un fait d'actualité, ou encore sur un document commenté, tiré du corpus constitué pour l'argumentation de l'exposé. Ce document peut être le document principal retenu par le candidat. L'accroche doit être explicitement liée au sujet et constituer un levier permettant aux candidats d'entrer de plain-pied dans celui-ci.

Puis la définition précise et rigoureuse des termes du sujet constitue un moment clé dans sa compréhension, trop souvent effectuée 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 doit 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 s'efforce ainsi de tenir le fil du raisonnement. Comme pour une dissertation à l'écrit, chaque partie et chaque sous-partie s'appuie 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 limite 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.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'adaptation 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 didactique est souvent d'une durée convenable, d'une dizaine de minutes, souvent bien organisée, avec l'identification claire et la justification du niveau de classe, du thème et du sous-thème faisant l'objet de l'adaptation. Les propositions les plus abouties s'appuient souvent sur une problématique adaptée au niveau choisi, sur une présentation des notions pertinentes à aborder et des documents qui pourraient être mobilisés à cet effet. Ces propositions doivent s'appuyer sur le Bulletin officiel, disponible dans les salles de préparation, qui présente les attendus officiels des programmes.

Ces différents éléments ne doivent toutefois pas être énumérés de manière artificielle et sans réflexion d'ensemble. L'objectif de cette partie est de faire réfléchir les candidats à la manière de transmettre aux élèves des compétences et des capacités géographiques, qui seront transposées 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, ou encore l'intérêt d'une sortie de terrain dans un cours de géographie. L'utilisation du document principal (qu'il s'agisse d'un document de la base de données ou de la bibliothèque) dans le scénario didactique du candidat constitue un temps fort de la proposition de transposition. Le document doit être questionné en rapport avec les compétences et capacités.

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 didactique 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.

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

Il est recommandé de maîtriser parfaitement la réforme du lycée et du Bac, le DNB et de bien distinguer en particulier le programme d'histoire-géographie de tronc commun des classes de première et terminale du programme de spécialité histoire, géographie, géopolitique et sciences politiques du cycle terminal, beaucoup plus exigeant. Par ailleurs, les programmes de série technologique ne sont pas à négliger. De même les dimensions citoyennes du sujet et donc des références à l'EMC peuvent être pertinentes.

En outre, il est nécessaire de replacer brièvement la séance dans son contexte (programme, compétences...) sans pour autant se lancer dans la lecture énumérative du BO. Il est important de définir des objectifs tant en termes de compétences que de notions. La mise en activité des élèves et les documents mobilisés (en nombre raisonnable), tout comme l'évaluation des acquis étant au service de ces objectifs. Il ne s'agit donc pas de se lancer dans une énumération de compétences et de notions. La démarche de l'étude de cas est souvent méconnue et confondue avec un exemple.²

Le jury ne relève d'aucune école pédagogique et toutes les propositions des candidats sont recevables à partir du moment où elles sont clairement présentées et justifiées.

² Lien avec géoconfluences

Le diaporama

Généralités de la présentation numérique

La qualité de la présentation numérique révèle des compétences professionnelles et est un support pédagogique qui s'est généralisé. A ce titre, il convient d'en maîtriser à minima le fonctionnement et les conventions : Une bonne présentation respecte les règles de base : respect de l'orthographe, une diapositive synthétique où la part du texte est restreinte et où chaque document comporte un titre, une source complète et une date. Les candidats doivent veiller à utiliser des documents récents ; s'ils sont plus anciens, il faut les recontextualiser voire les justifier. Le jury rappelle que les candidats ont à leur disposition une banque de documents déjà scannés, de natures différentes et par thème, qu'il est souhaitable d'exploiter lors de la préparation.

Les présentations les plus pertinentes affichent le plan déroulant sur chaque diapositive associé à un document ou à une production graphique. Le diaporama ne doit pas être trop long, il doit comporter les documents utiles à la démonstration et proscrire les documents illustratifs, une indication claire du plan.

Trop de diaporamas sont déséquilibrés entre la partie scientifique et la partie didactique. S'il est utile de reprendre les éléments principaux des instructions officielles, il est important de replacer les documents exploités, d'annoncer les objectifs didactiques et non pas seulement les compétences. 3 à 4 diapositives sont souhaitables pour une bonne explicitation de la mise en œuvre.

Dans la partie didactique, il est apprécié que les documents participant au corpus documentaire, dans le cadre d'une mise en activité, apparaissent sur une seule diapositive.

Lors de l'introduction, il n'est pas utile de donner les détails du plan, l'annonce des deux ou trois parties suffit. Le jury rappelle que le diaporama ne doit pas être lu, la présentation devant restée dynamique et destinée au jury.

La bibliographie doit respecter les règles de mise en forme qu'elle soit sous format papier ou intégrée au diaporama. On peut suggérer aux candidats soit de présenter l'ensemble des ouvrages en début ou en fin de leçon mais aussi de la présenter de manière filée tout au long de l'exposé.

Conseils : il est préférable de réaliser le croquis en amont pour qu'il puisse être scanné en même temps que les documents des ouvrages, cela permet de l'intégrer dans le power-point et de l'utiliser en tant que support de l'argumentation. Pour gagner du temps dans la préparation du diaporama, la fonction copier-coller permet de dupliquer des diapositives pour, par exemple, intégrer de façon filée le plan ou le croquis et sa légende.

Exemples de très bonnes présentations numériques par type de questions

Sujet 1 : La Manche : nouvelle frontière franco-britannique

La candidate réalise une présentation très pédagogique qui lui permet d'étayer son exposé oral. Dans la première partie scientifique une carte de la France est utilisée dès les premières diapositives pour localiser le sujet. Les documents sont variés et proviennent soit d'ouvrages provenant de la bibliothèque soit des documents mis à disposition. Le croquis réalisé est filé au fur et à mesure de l'exposé, et la partie de la légende apparaît au fil de démonstration. Chaque document comporte un titre, une source et une date.

La partie didactique est proposée pour une classe de seconde, la candidate intègre dans un encart des documents officiels où sont soulignées les notions à travailler avec les élèves.

Les documents proposés sont fait l'objet d'une analyse dans la partie scientifique en particulier pour le document de référence.

Sujet 2 : Habiter l'Outre-mer français

Une présentation structurée où le candidat intègre uniquement les documents, utilisés par la suite lors de la partie didactique. L'accroche s'appuie sur un paysage de Mayotte et sur une carte de localisation de l'Outre-mer à échelle mondiale. Le plan apparaît à gauche de chaque diapositive en surlignant la sous-partie concernée. Le croquis est scanné et intégré dans une diapositive et présenté en synthèse à la fin de l'exposé scientifique. 8 diapositives sont consacrées à la partie didactique (thèmes du programme en classe de seconde, distinction entre la séquence et la séance, reprise de la carte à échelle mondiale et présentation des documents du corpus sur une seule diapositive, déroulement de la séance, questionnement.)

Sujet 3 : Pauvres et pauvreté en Amérique latine

Le jury apprécie la grande variété de documents à toutes les échelles, puisés dans la banque de documents mais aussi provenant d'ouvrages de la bibliothèque. La candidate s'est appropriée les documents en indiquant dans le diaporama, par des cercles ou des flèches, les éléments importants.

Chaque diapositive comporte un titre, un document et des mots clefs. Un croquis et un schéma, à deux échelles différentes, sont intégrés dans le diaporama en pointant dans la légende les éléments importants. Le croquis de Rio de Janeiro correspond à la production attendue des élèves.

L'entretien

Cette **partie de l'épreuve est fondamentale**. Elle permet de vérifier que le candidat a bien intégré ce qu'il a exposé précédemment. Il s'agit d'un moment d'approfondissement, de précision, mais aussi éventuellement de rectification et de correction. L'entretien doit en effet être une occasion de montrer qu'ils sont capables de comprendre leurs éventuelles erreurs et de les corriger, ou de développer 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 la partie scientifique de l'exposé et vise à faire rectifier, préciser ou approfondir les éléments proposés.

– Un deuxième temps permet d'élargir le questionnement aux 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 de manière à apprécier la maîtrise des différents thèmes du programme et la culture géographique.

– Un troisième temps revient sur l'adaptation didactique et permet d'évaluer la compréhension des enjeux des programmes du secondaire.

L'entretien fait partie intégrante de la notation finale, tant dans le contenu des réponses apportées que dans l'attitude professionnelle de ces derniers. Aussi, le jury souhaite rappeler 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).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

- Il faut impérativement éviter d'avoir des réactions inappropriées, d'employer des formules familières (comme « ok », « ça marche », « j'ai zappé » ..., etc.). Les exposés sont souvent ponctués de tics de langage et de « euhhhh » sans oublier les répétitions systématiques.

- Il faut également veiller à ne pas utiliser de manière inappropriée les formules « selon moi » ou « je pense que » pour des réponses qui n'appellent pas à émettre un avis ou une opinion (telle qu'une demande de définition d'une notion).

- Faire attention à sa posture : Il est regrettable également de voir des candidats avec les mains constamment dans les poches, s'affaler sur le bureau. Il est recommandé de ne pas jouer avec sa bouteille d'eau ou avec son stylo, etc.

- Éviter absolument le métadiscours : commenter sa propre prestation pendant l'oral ne peut que pénaliser les candidats. On attend une certaine ouverture d'esprit d'un futur enseignant et qu'il ne véhicule pas les représentations sociales sans les interroger (frontière n'est pas à associer systématiquement avec migrations illégales...)

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 candidat se sera efforcé de répondre avec pertinence et combativité aux questions posées. À l'inverse, un trop grand nombre de candidats semble baisser les bras et subir la phase de l'entretien, voire attendre qu'il se passe en évitant de répondre aux questions posées. La capacité à développer un raisonnement géographique, même sans certitudes absolues, et à faire preuve de combativité, ne peuvent qu'être un signe engageant pour un futur enseignant. Le jury rappelle donc que tout comme l'exposé, l'entretien doit être préparé tout au long de l'année par les candidats au concours.

3. Le bilan de l'épreuve.

- L'utilisation des ressources

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

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

Les candidats ont la possibilité d'emprunter une autre carte proposée à la bibliothèque et de l'utiliser dans leur démonstration. Les documents numériques mis à disposition des candidats sont très inégalement sélectionnés : beaucoup de documents pertinents au regard des sujets ne sont presque jamais exploités, D'autre part, les documents choisis sont très inégalement exploités : si certains candidats prennent le temps d'une véritable analyse ou de développer des exemples à partir de quelques documents bien choisis (parfois un seul suffit), d'autres multiplient les apparitions de documents superficiellement mentionnés dans l'exposé scientifique comme dans la partie didactique. Il est impératif que les documents présentés pendant l'exposé soient maîtrisés et réellement exploités, et non pas seulement illustratifs. Lors de l'entretien, les candidats sont bien souvent mis en défaut dans leur capacité à analyser des documents qu'ils n'ont pas pris le temps d'étudier au préalable.

Les images satellites et les cartes sont certainement les documents les moins exploités : les cartes topographiques en particulier ne sont presque jamais sorties, et quand c'était le cas, leur utilisation a été le plus souvent superficielle. Lorsque des cartes topographiques sont proposées avec le sujet aux candidats, elles ne

sont pas le plus souvent exploitées, et lors de l'entretien les candidats sont fréquemment dépourvus lorsqu'il s'agit de repérer les éléments principaux du relief, les cours d'eau, voir même les frontières entre deux États.

- **La maîtrise du cadre formel de l'épreuve**

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

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

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

Le jury a été sensible à plusieurs aspects dans l'évaluation globale de chaque exposé : la capacité du candidat à traiter le sujet donné en l'analysant et en proposant un plan réflexif ; la capacité du candidat à s'exprimer de manière continue, en utilisant le vocabulaire et le registre de langue adaptés, mais aussi en rendant l'exposé vivant et dynamique.

Le plus souvent, les candidats savent faire le lien entre leur sujet et un niveau de programme pour assurer une transposition didactique et pédagogique.

Cependant, il est important que les candidats fassent le lien entre les objectifs de séances, les compétences, les capacités, les notions et les documents choisis, le questionnement et la démarche. En d'autres termes, il convient de se poser la question principale : « qu'est-ce que les élèves vont apprendre ? »

Les problématiques proposées aux élèves sont souvent alambiquées et/ou pas assez précises. Le diable se cache souvent dans les détails : faute de temps ou d'expérience, les candidats ont tendance à surévaluer les capacités des élèves et à proposer des activités inutilement compliquées ou des activités de groupe sans en spécifier l'intérêt. Les exercices proposés aux élèves ne reposent pas le plus souvent sur un objectif clair et sur un questionnement précis. Proposer comme synthèse d'une leçon ou d'un exercice une production graphique réalisée à la hâte et qui ne respecte pas les règles élémentaires de la sémiologie graphique est pour le moins maladroit. Il est impératif de favoriser la clarté du propos, la rigueur (toutes les notions employées doivent être maîtrisées) et l'esprit de synthèse.

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

En revanche, des exposés qui font l'économie d'une réflexion sur les termes et les enjeux du sujet passent souvent à côté : le propos reste général et généralisant, ne proposant pas ou peu d'exemples ou d'étude spatialisée ; on entend par spatialisation le fait de différencier et localiser des phénomènes afin d'aboutir à des réponses nuancées, au-delà des clichés, pouvant aboutir à une typologie d'espaces (sur les frontières par exemple) ; bannir les formules relevant de la langue de bois comme « on a pu voir que sur certains espaces se produisent certains phénomènes qui ont d'importantes conséquences ». Des candidats se sont contentés de recopier des intitulés de parties issus de manuels sans que ceux-ci ne collent vraiment au contenu proposé par le candidat : le jury n'est pas dupe ; des candidats ont proposé des exposés plats, linéaires, non problématisés, se réduisant à une énumération de faits non liés les uns aux autres (« il y a », « on a ») ou avec une problématique se contentant de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

reprenant les termes du sujet ; si l'exposé est doublé d'un rythme monotone ou trop lent, d'une absence d'illustrations, des répétitions systématiques, des tics de langage et des « euhhhhhh », l'exposé devient lassant et inaudible même pour un jury. Quelques candidats se sont effondrés dès les premières questions, réalisant qu'ils étaient passés à côté du sujet et n'ont pas joué le jeu des questions dans la seconde partie. Par ailleurs, les questions ont révélé des impasses ou d'importantes lacunes dans la préparation du programme, une méconnaissance de l'actualité récente en lien avec des questions au programme.

- L'entretien

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

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

Le jury a été en revanche très surpris que, par rapport aux questions au programme, de trop nombreux candidats se révèlent incapables de localiser – ou avec un certain degré de précision - des éléments élémentaires, tant à l'échelle de la France (massifs montagneux, fleuves, principales îles, départements d'outre-mer), de l'Europe (ancien Rideau de fer, frontières de l'espace Schengen, zones de contestation frontalières terrestres ou maritimes), de l'Amérique latine (principales zones touristiques, métropoles, ports ou zones montagneuses) ; de nommer et placer sur un fond de carte à l'échelle mondiale quelques métropoles frontalières ou quelques zones de conflits frontaliers... Le manque de maîtrise des indices statistiques courants est un autre élément récurrent et gênant lors des exposés : des indices aussi fondamentaux que le PIB, l'IDH, les indicateurs démographiques, ne sont pas toujours maîtrisés.

- Les productions graphiques

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

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

3. Oral d'entretien

1. Les exigences de l'épreuve

Définition de l'épreuve

Conformément à l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Journal officiel n° 25, du 29 janvier 2021), l'épreuve d'entretien dure 35 minutes et porte sur « la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public d'éducation ».

L'épreuve présente plusieurs caractéristiques générales :

- Elle est adossée aux principes et valeurs de la République, notamment à la laïcité, ainsi qu'aux principes éthiques et déontologiques du métier d'enseignant.
- Elle n'est pas une épreuve disciplinaire mais elle s'appuie sur les contenus, les démarches et les objectifs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique, ainsi que sur les expériences directes ou indirectes d'enseignement des candidats.
- En plus des spécialistes de la discipline, le jury comprend des chefs d'établissement, des personnels administratifs reconnus pour leurs compétences en gestion des ressources humaines ou des inspecteurs issus d'une autre discipline que celle du concours.
- Elle ne comporte pas de temps de préparation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation par le candidat, d'une durée de cinq minutes au maximum, des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

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

La note obtenue est affectée d'un coefficient 3 et le zéro est éliminatoire.

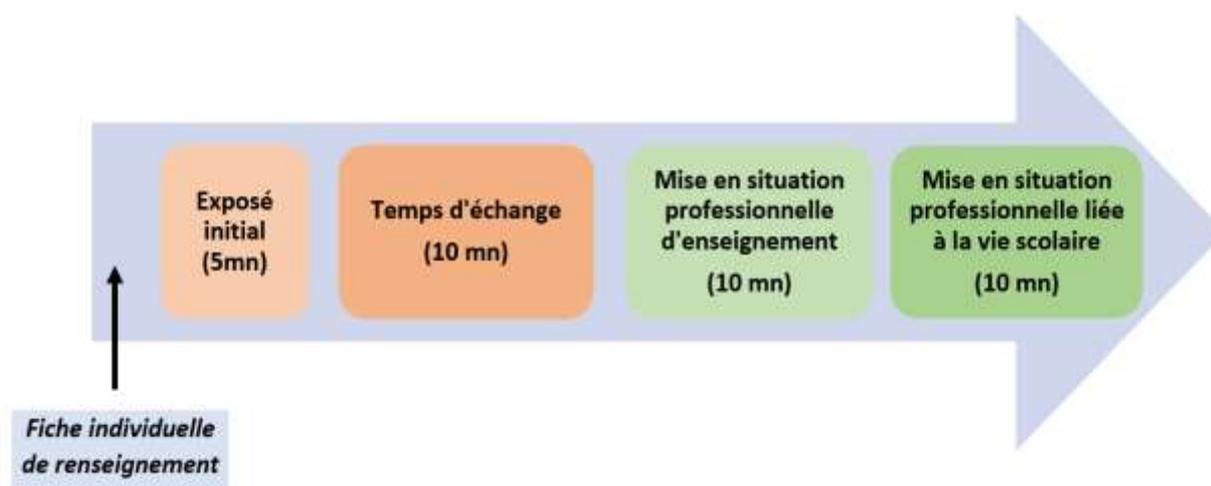


MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Les étapes de l'épreuve

L'entretien est séquencé en quatre étapes dont les durées sont scrupuleusement respectées par le jury pour des raisons d'équité entre les candidats. De ce fait, il est recommandé aux candidats de bien avoir à l'esprit que la gestion du temps est importante pour envisager un passage serein de l'épreuve.



PREMIERE PARTIE (15 minutes)	
En amont de l'oral	<ul style="list-style-type: none">– Le candidat admissible transmet une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'arrêté précité. Le jury dispose de cette fiche lors du passage de l'épreuve.– Le contenu de cette fiche n'a pas vocation à être évalué et celle-ci a une valeur informative. Le candidat choisit ainsi librement les éléments qu'il souhaite y faire figurer dans le but d'éclairer le jury sur ses motivations et les compétences qu'il a acquises.– Le renseignement de cette fiche constitue pour le candidat un préalable réflexif à l'épreuve, qui lui est très utile pour mettre en perspective son parcours et qui lui permet, lors de l'entretien, de mieux expliquer les motivations qui le conduisent à se présenter au concours.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

<p>Exposé initial (5 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none">– L'exposé est un temps important auquel le jury prête une attention toute particulière. De fait, il s'agit du seul temps de l'épreuve qui peut être préparé en amont et il convient de prendre conscience de son caractère stratégique pour réussir l'entretien.– Cet exposé permet au jury de mesurer la capacité du candidat à sortir d'une simple narration de son parcours, à prendre du recul réflexif sur celui-ci, à prendre appui sur lui pour motiver son choix de devenir enseignant ainsi qu'à articuler entre elles ses différentes expériences.– Quel que soit le parcours emprunté par le candidat, ces propos introductifs permettent de voir si celui-ci l'appréhende avec sagacité, en mesure la richesse et sait identifier les compétences qu'il lui a permis d'acquérir.– Cet exposé est, de ce fait, l'occasion d'évaluer si la sélection des éléments du parcours que le candidat a choisi de présenter est intéressante, pertinente et hiérarchisée au regard de ce qui est attendu du métier de professeur d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique.
<p>Temps d'échange suivant l'exposé initial (10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none">– Il porte sur la motivation du candidat et sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant. Le jury cherche ici à mesurer des éléments permettant de voir si le candidat adopte une posture en adéquation avec le métier auquel il aspire.– Le jury est attentif à la manière dont le candidat mobilise des arguments sur lesquels se fondent son aspiration à devenir à la fois professeur en général et professeur d'histoire-géographie en particulier.– On insistera sur le fait que cette première partie de l'épreuve doit être avant tout empreinte de réflexivité. L'échange qui suit l'exposé initial ne vise pas à creuser les détails du parcours du candidat.– Cet échange ne consiste pas en une juxtaposition de questions de connaissances sur le métier au détriment d'une évaluation de la capacité du candidat à analyser son parcours, à expliquer, sans théâtralité excessive, sa motivation et à démontrer qu'il se projette avec lucidité dans les différentes dimensions du métier de professeur. Il s'agit encore moins d'un simple contrôle de conformité où seraient attendues des réponses toutes faites, uniformisées et sans dimension réflexive.
SECONDE PARTIE (20 mn)	
<p>Mise en situation professionnelle d'enseignement (10 mn)</p> <p>Puis</p> <p>Mise en situation professionnelle liée à la vie scolaire (10 mn)</p>	<ul style="list-style-type: none">– Cette partie fait appel avant tout à la capacité de jugement du candidat pour analyser des situations professionnelles que l'on estime délicates et suffisamment complexes afin d'y apporter des pistes d'action.– La première est liée à l'histoire, la géographie ou l'enseignement moral et civique et concerne le contexte de la classe. La seconde est relative à la vie scolaire et se déroule dans les multiples contextes où, bien qu'il n'exerce pas celle d'enseigner stricto sensu ses disciplines, le professeur continue d'assurer ses missions : dispositifs pédagogiques transversaux, couloirs, cour de récréation, service de restauration, sorties pédagogiques, voyages scolaires etc.– S'inspirant de la réalité, ces situations sont formulées d'une manière épurée et le jury s'attache à créer toutes les conditions nécessaires pour qu'elles puissent être appréhendées aisément par le candidat.– Elles portent sur des thématiques très variées et, malgré leur formulation simple, les analyser requiert du candidat qu'il s'installe dans un horizon résolument réflexif et pratique.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

	<ul style="list-style-type: none">– Le jury n'attend pas des réponses stéréotypées et automatiques. Il est conscient que le candidat découvre ces situations, qu'il n'a pas préparé sa réponse en amont et qu'il réfléchit en quelque sorte à haute voix. De ce fait, ce n'est pas tant la construction de la réponse qui est évaluée que l'aptitude du candidat à identifier les problématiques soulevées par les mises en situation, à appréhender leur complexité et leurs différentes dimensions, à souligner les principes et les valeurs de la République en jeu, tout en envisageant des pistes d'action avec réalisme et bon sens. Par-là, il est attendu que le candidat montre qu'il est capable d'agir dans l'intérêt des élèves et qu'il connaît les différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire et qu'il peut les mobiliser opportunément.– Les questions posées par le jury lui permettent de préciser sa réponse et de la compléter. Il s'agit également d'explorer des pistes qu'il n'aurait pas empruntées. Le jury peut par ailleurs prolonger la réflexion en élargissant le champ et en invitant le candidat à mettre la situation proposée en perspective.
--	---

Les points abordés tout au long de l'entretien

Lors des différents temps qui jalonnent les 35 minutes d'entretien, les échanges permettent d'aborder :

- ***Le parcours du candidat et la manière dont il sait le mettre en regard de son aspiration à devenir professeur.*** Il convient de préciser que, sans en privilégier aucun, le concours reconnaît et encourage la pluralité et la diversité des parcours de formation et des parcours professionnels. Il n'y a pas de parcours-type, ni d'itinéraires imposés pour se présenter au concours et devenir enseignant.
- ***Les connaissances que le candidat possède sur le système éducatif et sur ses principaux acteurs.*** Le jury a conscience que les candidats sont dans une première phase d'entrée dans le métier d'enseignant et que leur connaissance du cadre d'exercice de celui-ci est de ce fait limitée. Si les stages effectués dans les établissements scolaires sont une occasion pour certains candidats de mieux le connaître et de s'en forger des représentations réalistes, le jury sait également que d'autres candidats ne possèdent qu'une connaissance indirecte de ce cadre. Il s'agit donc ici de faire la démonstration que ce cadre est connu dans ses grandes lignes et non dans ses moindres détails. Pour autant, lorsque l'on aspire à devenir professeur, ne s'être jamais intéressé à la manière dont fonctionne un établissement scolaire et tout ignorer des acteurs qui y exercent leurs missions ou des dispositifs qui s'y déploient ne peut que surprendre et cela n'est pas favorable aux candidats.
- ***Les fondamentaux des contenus, de la didactique et de la pédagogie de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique.*** Le passage de l'épreuve nécessite de posséder une culture générale solide dans nos disciplines, de connaître les grandes lignes des programmes (axes et préambules) et leurs finalités à la fois intellectuelles, culturelles et civiques. Il est important d'approfondir sur le plan scientifique, épistémologique, didactique et pédagogique certaines thématiques-clefs pour cette épreuve : la distinction entre histoire et mémoire, la notion de questions socialement vives, l'enseignement laïque des faits religieux, le développement durable, l'enseignement de l'histoire des génocides, les questions géopolitiques, l'histoire et le sens des symboles républicains, etc. Concernant l'enseignement moral et civique, il est important de comprendre que l'EMC n'est ni l'éducation civique et encore moins l'instruction civique, en d'autres termes d'avoir réfléchi sur l'évolution de l'éducation à la citoyenneté à l'École, notamment en ce qui concerne ses finalités et ses démarches : les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour garantir la place et la parole de l'élève lors des séances, la manière d'articuler cet enseignement avec l'histoire-géographie et l'ensemble des autres disciplines ou dispositifs éducatifs (comme l'éducation au développement durable et l'éducation aux médias et à l'information). De



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

la même manière, il est nécessaire d'avoir mené une réelle réflexion sur le développement de l'esprit critique des élèves. Pour un candidat qui aspire à devenir professeur, il n'est pas superflu d'avoir réfléchi sur ce que les termes didactique et pédagogie revêtent ainsi que sur certaines problématiques pédagogiques élémentaires : la variété des démarches mises en œuvre en histoire-géographie et en EMC, la lecture critique des manuels scolaires, les fondamentaux de l'évaluation et de la différenciation, le travail des compétences, l'accompagnement, l'aide et le développement de l'autonomie des élèves etc.

– ***Les gestes éducatifs fondamentaux pour gérer des groupes dans et hors de la classe.***

Il est fréquent que l'entretien explore la capacité du candidat à montrer qu'il a réfléchi à la manière de créer un climat de travail serein au sein des groupes qui lui seront confiés. Les stages potentiellement effectués par le candidat peuvent être mobilisés sur ces sujets et les propositions qu'il est amené à formuler dans le cadre de l'examen des mises en situation qui lui sont soumises peuvent donner lieu à des échanges sur la gestion des élèves.

– ***Les principes et valeurs de la République qui sont au cœur de l'École et leur transmission.***

L'ensemble de l'entretien permet au jury d'apprécier l'aptitude du candidat à s'approprier les valeurs de la République et les exigences du service public ainsi qu'à faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences. Pour ce faire, il mesure la connaissance qu'a le candidat des droits et obligations des agents exerçant une mission de service public d'éducation en lien avec les situations proposées, son aptitude à saisir le sens et l'importance des valeurs de la République mises en jeu ainsi que la dimension civique de l'histoire et de la géographie. Il évalue sa capacité à analyser les situations proposées sur les plans juridique, éthique et institutionnel et à proposer des pistes d'actions de court et de long terme qui articulent ensemble les dimensions réglementaires, pédagogiques et éducatives.

Les thématiques récurrentes proposées dans les mises en situations professionnelles lors de la session 2023 du concours

Les principales thématiques convoquées dans les mises en situation professionnelles proposées lors de la session 2023 ont eu trait :

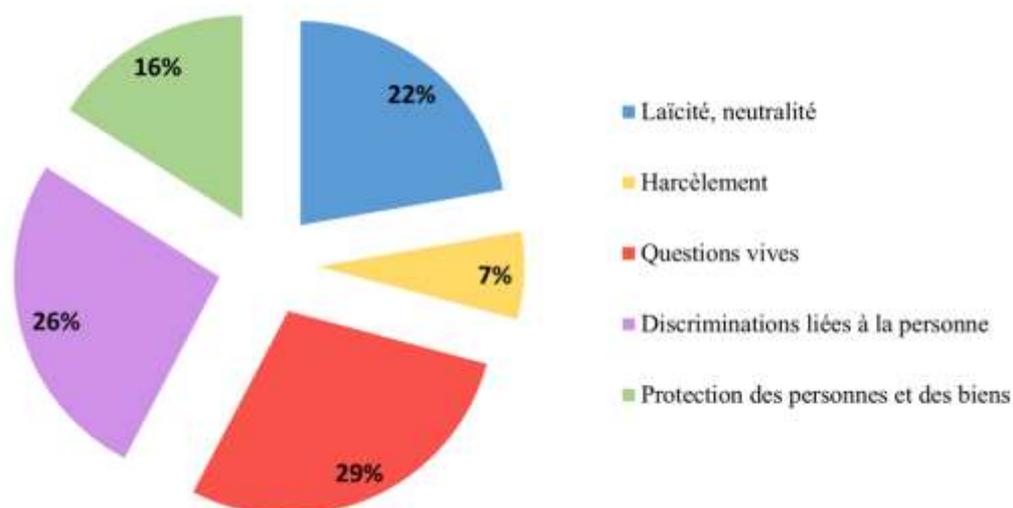
- Aux différents champs de l'application des principes de neutralité et de laïcité (dont la gestion des faits religieux),
- Aux questions vives (conflits mémoriels, bioéthique, débats sociétaux, débats scientifiques etc.),
- Aux discriminations liées à la personne (atteintes racistes et antisémites, LGBTphobie, xénophobie, sexisme, promotion pour l'égalité filles-garçons, école inclusive etc.),
- À la problématique du harcèlement,
- À la sécurité et la protection des personnes et des biens (mise en danger des personnes, protection de l'enfance, dégradations, respect du cadre de vie scolaire etc.).

Parmi les 144 mises en situations proposées lors de la session, un équilibre entre ces thématiques, représentatif de la fréquence selon laquelle la communauté éducative est amenée à les rencontrer dans les établissements, a été respecté dans toute la mesure du possible.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

Liberté
Égalité
Fraternité



Des exemples de couples de mises en situation proposées lors de la session 2023

Mise en situation professionnelle d'enseignement	Mise en situation professionnelle liée à la vie scolaire
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. En classe de 3 ^{ème} , vous faites intervenir un ancien combattant de la Guerre d'Algérie. Durant son témoignage, il expose des faits qui sont en contradiction avec la réalité historique. De plus, il fait des digressions qui affichent explicitement ses opinions politiques.	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Lors de la pause déjeuner, vous remarquez un élève de Terminale désœuvré dans la cour. Il vous explique qu'il ne déjeune pas car « la cantine, c'est trop cher ». Vous savez par ailleurs que cet élève est majeur et vit seul.
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. En classe de 6 ^{ème} , alors que vous abordez la naissance du judaïsme, une élève conteste l'opportunité de mener cette leçon ainsi que son contenu au motif, selon ses propres termes, que « seule la religion catholique dit la vérité ».	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Lors d'une sortie scolaire en bus avec une classe de Seconde, vous constatez que toutes les filles sont placées à l'avant de celui-ci. Elles vous indiquent que les garçons refusent « qu'elles se mélangent à eux » et que d'ailleurs « elles trouvent que ça vaut mieux comme ça ».
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Alors que vous traitez du commerce triangulaire avec votre classe de 4 ^{ème} , un de vos élèves dit à son voisin : « en fait le professeur parle de ta famille, eux aussi étaient des esclaves », ce qui fait rire toute la classe.	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Un élève de la classe de Première dont vous êtes le professeur principal vous sollicite dans un couloir. Il vous montre les nombreux messages d'insultes le visant et qu'il a reçus sur son téléphone depuis plusieurs semaines.
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. En classe de 5 ^{ème} , alors que vous abordez le thème des ressources limitées à gérer et à renouveler, un élève affirme que vos propos sont faux. En effet, sur un réseau social, il vous dit avoir lu en détail que ce sont des théories élaborées pour faire peur à la population.	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Vous organisez un voyage scolaire en Angleterre pendant lequel les élèves d'une classe de Première seront logés chez l'habitant. Lors de l'annonce de la répartition, un élève refuse d'aller dans une famille qui porte un nom d'origine non-européenne.
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Dans le cadre d'un cours d'EMC de 3 ^{ème} où vous évoquez les institutions de l'Union Européenne, un élève s'adresse à la classe pour expliquer que son père	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Plusieurs indices, dont un témoignage écrit et anonyme d'un élève, vous amènent à la conviction que dans l'une de vos classes de Terminale des



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

pense, « contrairement à vous » dit-il, que la France doit en sortir au plus vite si elle ne veut pas disparaître comme pays indépendant.	élèves font usage de stupéfiants et que l'un d'eux en fait commerce.
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. En classe de 4 ^{ème} , à l'occasion d'un projet sur la Révolution Française en interdisciplinarité avec la collègue d'Education musicale, plusieurs élèves déclarent qu'ils ne chanteront pas La Marseillaise « parce qu'ils ne se sentent pas Français ».	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Une élève de Seconde vous confie qu'elle souhaite être désormais considérée comme un garçon et qu'elle demande à changer de prénom d'usage. Elle ne souhaite toutefois pas que ses parents soient mis au courant.
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Lors d'une séance de Terminale portant sur les institutions de la V ^{ème} République, un élève vous indique qu'il a des doutes sur les bonnes intentions des élus à l'égard des citoyens et qu'il pense que ceux-ci sont pour la plupart corrompus par des grandes entreprises à qui les décisions politiques profitent.	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Lors d'une heure de vie de classe d'une 4 ^{ème} dont vous êtes le professeur principal, un élève vous indique qu'il ressent des incompatibilités entre la pratique de sa religion et sa scolarité. Il estime en outre qu'une religion est favorisée dans l'attribution des jours fériés octroyés.

Les critères d'évaluation de l'épreuve

Les différentes parties de l'épreuve ne sont assorties d'aucun barème et la notation de l'épreuve est de ce fait globale. Dans la droite ligne des attendus présentés dans les paragraphes précédents, le jury porte toutefois plus particulièrement son attention sur certains points lors des différents temps de l'épreuve, ce qui lui permet d'harmoniser son questionnement et ses attentes ainsi que de garantir l'équité de traitement entre tous les candidats.

PARTIE 1 : projet et motivation du candidat	
Exposé initial	Capacité du candidat à prendre du recul réflexif sur son parcours, à l'appréhender avec lucidité, à en sélectionner des éléments pertinents
	Capacité du candidat à s'appuyer sur son parcours pour motiver le choix de devenir professeur d'histoire-géographie
Echange avec le jury	Posture du candidat et connaissances sur le métier d'enseignant et de professeur d'histoire-géographie
	Qualité des arguments mobilisés par le candidat pour se projeter dans le métier d'enseignant et de professeur d'histoire-géographie

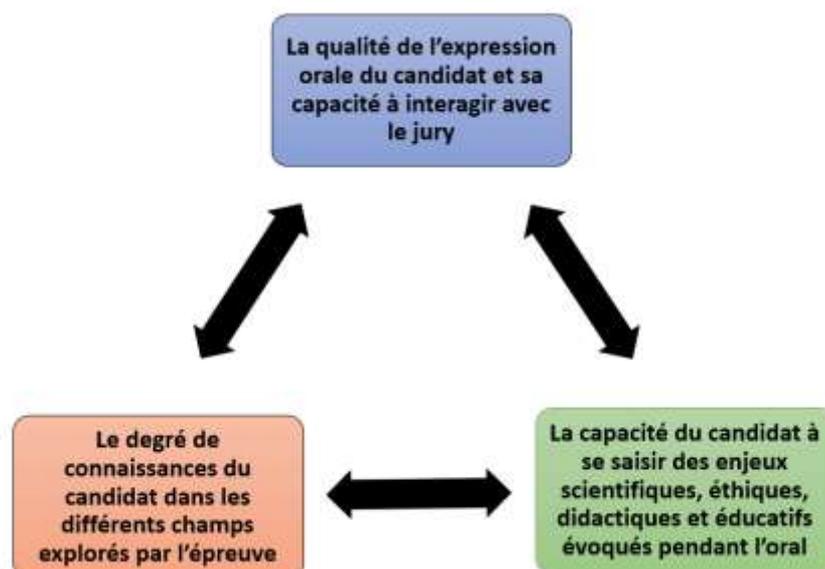


**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

PARTIE 2 : mises en situation professionnelles	
Aptitude du candidat à s'approprier les valeurs de la République et les exigences du service public	Connaissance des droits et obligations des fonctionnaires en lien avec les situations proposées
	Connaissance des valeurs de la République mises en jeu dans les situations professionnelles proposées
	Connaissance de la dimension civique de nos disciplines
Aptitude du candidat à faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences	Capacité à analyser d'une manière réflexive les situations proposées (sur les plans scientifique, réglementaire, éthique, institutionnel)
	Capacité à formuler des pistes d'action sur les plans réglementaire, éducatif et pédagogique, à mobiliser les ressources existantes
	Capacité à faire appel aux expériences directes ou indirectes pour se projeter dans les situations proposées

A l'issue de l'entretien et sur la base de ces observations, le jury porte une appréciation sur trois éléments intrinsèquement liés pour que soit réussie l'épreuve.





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Des exemples de prestations réussies

La description de ces prestations, qui ont débouché sur l'obtention de notes satisfaisantes, n'a pas vocation à être modélisante. Elle vise à éclairer les futurs candidats sur la manière concrète dont se déroule l'épreuve.

Exemple 1

Dans la présentation de son projet, la candidate explique avec lucidité et recul réflexif les éléments pertinents de son parcours. Elle met en avant les compétences acquises lors de son expérience de médiatrice culturelle, compétences qu'elle a pu, ensuite, transposer en tant que contractuelle. Son expérience en collège et en lycée lui permet de justifier sa motivation à devenir enseignante d'histoire géographie et EMC dans le second degré. Elle présente de manière efficace son mémoire réalisé dans le cadre de son Master MEEF parcours histoire-géographie, mettant l'accent sur l'importance de l'EMI en lien avec le développement de l'esprit critique des élèves. Lors de l'entretien, la candidate démontre une solide connaissance des compétences professionnelles, des savoirs à enseigner et des pratiques pédagogiques nécessaires pour favoriser la réussite des élèves (enseignement des compétences, évaluations variées et ritualisées, coopération entre élèves, différenciation, etc.). Elle mobilise des exemples concrets qui témoignent de sa capacité à se projeter dans le métier tels que le travail essentiel sur les sources des documents, la prise en compte de la diversité des élèves dans l'élaboration des scénarios pédagogiques et la collaboration indispensable des équipes en EPLE pour la mise en œuvre de projets pédagogiques efficaces.

La mise en situation d'enseignement était la suivante : « *Vous êtes professeure d'histoire-géographie au lycée. En classe de 1^{ère} spécialité, vous abordez la question de la puissance de la Russie depuis 1991. En prenant à témoin la classe, un élève vous accuse de manquer de recul et de répéter la propagande en faveur de l'OTAN.* »

La candidate analyse les enjeux de la situation et identifie les valeurs et principes de la République que celle-ci soulève. Elle souligne l'importance de la neutralité de l'enseignant ainsi que la liberté d'expression des élèves, en particulier pour favoriser leur compréhension du monde et leur raisonnement. Elle propose des pistes d'action concrètes et immédiates en s'appuyant sur le lexique mobilisé par l'élève. Elle lui demande, en effet, de reformuler ses propos afin d'en comprendre le véritable sens. Elle formule aussi des propositions pédagogiques à plus long terme pour travailler sur l'objectivité en histoire et les médias en HGGSP afin d'impliquer l'ensemble de la classe sur la réflexion initiale de l'élève. Durant l'entretien, elle prolonge son argumentation en expliquant l'intérêt d'aborder les questions d'actualité en classe. Elle montre que l'enseignant doit faire preuve d'attention et d'écoute concernant le rapport des élèves à l'information.

La mise en situation liée à la vie scolaire était la suivante : « *Vous êtes professeure d'histoire-géographie en collège. Un élève, dont vous êtes le professeur principal, vous montre un compte Instagram très populaire créé par un élève anonyme et dont la seule fonction est de partager les « potins » de tous élèves de l'établissement.* »

La candidate rappelle d'abord le cadre réglementaire autour des informations qui sont diffusées sur les réseaux sociaux. Elle souligne avec pertinence les valeurs et principes mis en jeu par la situation et explique comment elle identifierait ses valeurs avec des élèves de collège : dialogue, mise en situation à partir d'exemples concrets d'actualité, séances dédiées en EMC autour de la liberté d'expression et de la diffamation, projet plus large avec l'équipe pédagogique en EMI sur le droit à l'image et le respect de la vie privée. Lors de l'entretien, la candidate montre ses connaissances du cadre institutionnel (acteurs de la communauté éducative, textes juridiques).

Sur l'ensemble de la prestation, la candidate s'est exprimée avec clarté, pertinence et dynamisme en étayant son propos par des exemples réalistes et réalisables observés ou menés en classe.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Exemple 2

Dans sa fiche individuelle de renseignement, le candidat a mis en exergue son parcours d'étudiant en Master recherche puis en Master MEEF. Lors de son exposé initial, le candidat a choisi de problématiser son propos autour de l'accompagnement et de décliner l'analyse de celui-ci en trois parties (« rendre les savoirs accessibles » ; « s'intégrer à la communauté éducative » ; « mobiliser les enjeux actuels de l'enseignement des disciplines »).

Lors de l'échange qui suit son propos, le candidat est capable d'établir des ponts entre ses expériences professionnelles, les enjeux de l'enseignement de l'histoire-géographie (maîtrisés avant tout en historien géographe) et de porter un regard lucide sur les défis du métier encore à relever.

La première mise en situation était formulée ainsi : « Vous êtes professeur d'histoire géographie en lycée. En classe de terminale, alors que vous abordez la décolonisation, un élève vous demande si vous trouvez normal que les œuvres d'art conservées en France, depuis la colonisation soient restituées à leur pays d'origine, si longtemps après les faits au risque qu'elles soient dégradées ».

Le candidat est tout d'abord capable d'analyser la situation de manière mesurée et de la contextualiser en la replaçant dans les problématiques actuelles soulevées par la restitution (comme l'y invite d'ailleurs la proposition du jury). Il identifie rapidement les valeurs et principes en jeu (liberté d'expression, neutralité du fonctionnaire etc.) et les relie aux textes fondamentaux. Les réponses attestent de la finesse réflexive du candidat qui répond :

- En historien (lien entre Histoire, mémoire et patrimoine) ;
- En géographe (en mobilisant habilement la question sur les frontières : à quel pays restituer ?) ;
- En intellectuel éclairé au fait de l'actualité (exemple du Bénin) ;
- En enseignant en charge de la construction citoyenne des élèves qui lui sont confiés.

La seconde mise en situation était formulée ainsi « vous êtes professeur d'histoire géographie en collège. A la fin d'un cours, un élève vous informe que des élèves tiennent des propos se moquant du handicap du professeur de Lettres sur le groupe WhatsApp de la classe dont vous êtes le professeur principal ».

Le candidat analyse la situation selon plusieurs angles et arrime avec intelligence ses analyses aux valeurs et principes en jeu (la liberté d'expression et ses limites, le harcèlement et notamment sa version cyber, les valeurs de fraternité et d'égalité). Les solutions proposées prennent en considération l'ensemble des acteurs impliqués et proposent des réponses multiscalaires au sein de l'établissement scolaire et au-delà (en termes de formation notamment).

2. Les erreurs récurrentes et les manques fréquents

Un certain nombre d'erreurs, de maladresses ou une mauvaise compréhension des attentes ont pu pénaliser les candidats. Sans souci d'exhaustivité, celles-ci sont listées ci-dessous selon le déroulé chronologique de l'épreuve d'entretien.

Dans la première partie (exposé liminaire suivi d'un échange avec le jury)

Des éléments de posture inappropriés	<ul style="list-style-type: none">- Absence ou manque de contact visuel vers les membres de la commission.- Débit du propos précipité.- Volume et timbre de la voix la rendant peu audible.- Mauvaise gestion de la communication non verbale et notamment des mains.
---	--



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Une mauvaise maîtrise des registres de langage	<ul style="list-style-type: none">- Niveau de langue employée, incorrections, phrases inachevées.- Abus et tics de langage.- Langage non verbal introverti ou à l'inverse excessivement théâtral.- Manque de maîtrise du vocabulaire spécifique.- Emploi d'acronymes dont la signification n'est en réalité pas connue.
Un exposé liminaire mal préparé, dans la forme comme sur le fond	<ul style="list-style-type: none">- Mauvaise utilisation du temps de parole.- Absence de structuration du propos.- Récit du parcours trop descriptif et sans recul réflexif.- Incohérence entre les éléments présentés sur la fiche individuelle de renseignement et le propos.
Des carences lors de l'échange avec le jury	<ul style="list-style-type: none">- Incapacité à caractériser l'environnement d'exercice lors des stages (contexte, caractéristiques de l'établissement et du public accueilli, éléments à observer).- Approche descriptive sans analyse, prédominance du champ de l'émotion sur la réflexion.- Proclamation d'une passion excessive pour l'une des disciplines enseignées sans capacité à démontrer une réflexion sur les moyens élémentaires de la transmettre à des élèves.- Absence de référence aux enjeux de l'éducation et de l'enseignement de l'histoire-géographie.- Représentations surannées de la réalité actuelle des établissements et du métier.- Incapacité à établir les liens possibles entre les travaux de recherche menés par le candidat et les programmes scolaires ou à expliciter le profit à en tirer en situation d'enseignement.- Absence de réflexion sur les finalités et les dimensions civiques de l'histoire et de la géographie.- Méconnaissance des grands traits et des fils directeurs des programmes scolaires en vigueur.- Absence de prise en compte de la multiplicité des compétences à travailler avec les élèves.

Dans la seconde partie (mises en situation professionnelle)

Des carences dans l'analyse	<ul style="list-style-type: none">- Absence de réflexion réelle et approfondie sur les valeurs mises en jeu et notamment sur le sens de la laïcité à l'École.- Confusions notionnelles fréquentes (liberté d'expression / liberté de conscience, obligation de neutralité / devoir de réserve, secret professionnel / discrétion etc.).- Cadre réglementaire et hiérarchie des normes mal maîtrisés.- Connaissance trop superficielle, voire inexistante, du fonctionnement des établissements, notamment concernant le rôle respectif des différents acteurs, des emboîtements d'échelles d'action et de responsabilité.- Carences disciplinaires en histoire et en géographie qui empêchent de saisir les problèmes posés par la situation proposée.- Connaissance lacunaire des symboles de la République et de leur histoire, y compris sur des aspects élémentaires.- Difficulté à caractériser les situations et à en déterminer le degré de gravité.
------------------------------------	---



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

	<ul style="list-style-type: none">– Précipitation dans la formulation de solutions, ce qui aboutit à une réaction immédiate sans analyse de la situation proposée et sans réelle réflexion.– Mauvaise gestion du temps de réponse, avec des silences trop longs ou, au contraire, un délayage de la réponse qui empêche le jury de poser des questions qui permettraient pourtant d'aider le candidat à développer.– Traitement partiel ou mal approprié.– Réticence à formuler des hypothèses, ce qui peut conduire à porter un regard binaire, manichéen ou unilatéral sur les situations proposées alors qu'il convient d'en saisir la complexité.
<p><i>Des carences dans les pistes d'action proposées</i></p>	<ul style="list-style-type: none">– Tendance à vouloir, en tant que professeur, gérer tout, tout seul et tout de suite, sans penser au recours à la direction ou aux autres personnels de l'établissement.– Confusion entre le devoir de neutralité du fonctionnaire et la nécessité de prendre des décisions idoines conformes aux missions des enseignants.– Mauvaise appréhension de la dichotomie entre bienveillance et sanction, avec des confusions sur les notions de sanction et de punition.– Oubli fréquent du contradictoire dans le traitement des situations : il convient de prendre soin de vérifier les faits et de prendre en compte le point de vue des acteurs avant d'agir.– Chaîne hiérarchique mal maîtrisée, avec un oubli très fréquent du rôle des directions dans les établissements.– Mauvaise connaissance des missions des acteurs, notamment du périmètre des CPE, des psy-EN ou des professeurs documentalistes.– Mobilisation trop systématique et simpliste de l'EMC et notamment du débat comme mode de résolution de tous les problèmes.– Oubli trop fréquent de mobiliser l'histoire et la géographie, en tirant profit de leurs fondements scientifiques, épistémologiques, didactiques et pédagogiques pour apporter des réponses à des mises en situation qui requièrent de mettre en réflexion les élèves.– Mobilisation, sans explicitation suffisante, d'intervenants extérieurs, dont les modalités d'action sont mal connues.

3. Des conseils pratiques pour la préparation de l'épreuve

Des conseils pour se préparer à la maîtrise des connaissances nécessaires à l'épreuve

Les indications suivantes sont des conseils qui invitent les candidats à affiner leurs connaissances sur certains points qui se sont révélés souvent mal maîtrisés lors de la session 2023 du concours, sans toutefois que soit attendue de la part des candidats au concours externe une connaissance experte de l'ensemble de ces sujets.

- Le corpus de ressources à consulter impérativement est celui indiqué dans la rubrique consacrée à l'épreuve d'entretien du site [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr) et disponible sur la page <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>. **Ces ressources doivent permettre de connaître et de comprendre les principes et les valeurs de la République, qui constituent le cœur de l'épreuve.** Il convient de s'attacher particulièrement à bien saisir le sens du principe de laïcité. De trop nombreux candidats s'attachent seulement à connaître les interdits qui résultent de l'application du principe, en oubliant son objectif premier qui est d'assurer la liberté de conscience. Ce faisant, ils semblent méconnaître les bénéfices concrets que les élèves tirent de l'application du cadre laïque à l'école et ne pas comprendre réellement ses visées émancipatrices.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- **Une connaissance générale des programmes scolaires, de leurs attendus et des ressources institutionnelles pour mieux les appréhender est un préalable à l'épreuve.** Pour préparer l'entretien, consulter d'une manière régulière les pages du site <https://eduscol.education.fr/> consacrée à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique sera ainsi profitable aux candidats.
- **Concernant la connaissance du système éducatif**, il convient de comprendre le fonctionnement des établissements, le rôle de ses différents acteurs, de ses instances, et de connaître les contours des grandes réformes (collège, lycée) et les enjeux qu'elles portent (compétences, capacités, oral, évaluation de contrôle continu, orientation). Il est également utile de s'être intéressé aux dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire et aux processus d'intégration des élèves à besoins éducatif particuliers. Il est enfin souhaitable de posséder des éléments de connaissances sur les « *éducation à* » et les parcours éducatifs. Qu'ils consistent en des observations ou en des temps de pratique, les stages en établissement sont des occasions privilégiées d'approcher ces questions et de se familiariser avec les fonctionnements, les acteurs et les enjeux d'un établissement scolaire. Si l'on souhaite mieux appréhender ces thématiques, il peut être utile de consulter quelques ressources en ligne comme les différentes pages du site <https://eduscol.education.fr/> consacrées au fonctionnement des établissements scolaires (<https://eduscol.education.fr/908/fonctionnement-des-etablissements-scolaires>), ou encore le document de l'AFAE sur le système éducatif (<https://www.afaefr.org/publications-new/le-systeme-educatif-francais-et-son-administration-sef/>).
- **L'épreuve, si elle présente une dimension transversale, reste une épreuve adossée à la discipline.** Il est par conséquent indispensable de posséder une solide culture générale en histoire, en géographie et dans les différents champs que l'enseignement moral et civique investit. Les connaissances historiques et géographiques attendues sont celles qui sont enseignées dans le cadre des programmes scolaires. Les principales démarches des historiens et des géographes, ainsi que les notions et les concepts qu'ils mobilisent, doivent être connus et compris. Il est vivement conseillé de consulter régulièrement des synthèses comme celles proposées par la *Documentation photographique* et des ouvrages ayant trait à l'épistémologie des deux disciplines.

Des conseils pour se préparer à la tenue de l'entretien

Dans la **fiche individuelle de renseignement** :

- Effectuer des choix pertinents d'expérience.
- Manifester un esprit de rigueur dans sa rédaction sans formalisme excessif : respecter le format proposé, éviter des polices de caractère de trop petite taille, adopter une présentation chronologique de la trajectoire présentée, dater les expériences, préciser la durée des éventuels stages effectués, indiquer si ces derniers ont eu lieu en collège ou en lycée.
- Faire part d'éventuelles expériences professionnelles ou associatives, en particulier si celles-ci nourrissent le projet professionnel, avec des compétences transférables dans le monde de l'éducation.

Lors de **l'exposé initial de cinq minutes** :

- Ne pas donner l'impression de réciter par cœur un discours convenu.
- Veiller à adopter un débit de parole raisonnable.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- Tirer parti de la totalité des cinq minutes proposées pour valoriser au mieux sa réflexion sur le métier.
- Préférer la réflexion sur le parcours plutôt que sa simple narration.
- Montrer en quoi les expériences antérieures et la formation initiale sont autant de points d'appuis pour l'entrée dans le métier.

Pendant **la phase d'échanges qui suit l'exposé liminaire** :

- Adopter une posture en adéquation avec ce qui est attendu d'un futur professeur auquel sera confié des élèves en pleine responsabilité.
- Veiller à une bonne maîtrise de la langue et de l'oralité, en évitant les expressions langagières trop familières.
- Ne pas hésiter, si le jury le demande, à reformuler et à préciser ses réponses, de manière à bien mettre en valeur la construction d'un raisonnement et le cheminement d'une pensée.
- Avoir pris de la hauteur en s'étant questionné sur les enjeux du métier d'enseignant au XXI^e siècle : enseigner n'est pas seulement transmettre des contenus disciplinaires et, pour mieux le comprendre, une lecture réfléchie du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation sera utile aux candidats pour appréhender de nombreuses questions qui leurs seront posées (<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>).

Lors de **la seconde partie de l'épreuve** :

- Ne pas se contenter, en guise d'analyse, d'une simple relecture ou reformulation élémentaire des intitulés des mises en situation.
- Envisager les différentes échelles d'analyse (de la classe au rectorat, en passant par l'établissement), la pluralité des temporalités dans les propositions de réponse (temps court de la réaction, temps médian de l'analyse en équipe pédagogique et éducative, temps long de l'action pédagogique), la diversité des acteurs.
- Maîtriser autant que possible les objets d'enseignement évoqués dans les mises en situation dans toutes leurs dimensions scientifique, épistémologique didactique et pédagogique.
- Ne pas se contenter, dans l'identification des valeurs et principes en jeu dans les situations de citer les valeurs de liberté, égalité et fraternité mais procéder à une explicitation de l'ensemble des valeurs et principes mis en tension.
- Analyser la complexité de la situation et ne pas hésiter à suggérer plusieurs pistes d'action, dans une approche nuancée. Sans tomber dans le relativisme, il ne faut pas s'interdire d'envisager plusieurs hypothèses pour traiter une situation.
- Ne pas négliger la dimension collective de la réponse et veiller à bien relier les pistes d'actions aux valeurs et aux principes de la République.
- S'appuyer sur des entrées de programme en histoire et en géographie qui convoquent la finalité civique des disciplines dans les propositions de pistes d'action.
- Formuler des propositions réalistes susceptibles d'anticiper et de désamorcer les problèmes soulevés par la situation, en les approchant d'une manière lucide avec le recul et la sérénité nécessaires et en évitant ainsi un double piège : celui de formuler des pistes d'action tout entières répressives qui oublient que l'on a affaire à des adolescents en construction ou, au contraire, proposer des réponses qui négligeraient de fixer les limites de ce qui est acceptable au regard des valeurs et des principes que la situation met en jeu.