



**MINISTÈRES  
ÉDUCATION  
JEUNESSE  
SPORTS  
ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
RECHERCHE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Direction générale des ressources humaines**

## **RAPPORT DU JURY**

**SESSION 2025**

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

**Section : histoire-géographie**

Rapport de jury présenté par : Benoit Falaize, président du jury, Inspecteur général de l'Éducation, du Sport et de la Recherche <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Rapport élaboré avec la participation des trois vice-présidents du concours, Christelle Balouzat-Loubet (histoire), Pierre-Jacques Olagner (géographie) et Christophe Marchand (oral d'entretien professionnel). Mais également avec Cécile Béghin, Louise Pedespan, Julien Cuminetto, Marie-Albane de Suremain, Philippe Barrière et Philippe Coyo.



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

## SOMMAIRE

A.	STATISTIQUES .....	6
B.	ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ .....	10
1.	<b>Remarques communes aux deux épreuves écrites, histoire et géographie</b> .....	10
1.1.	<b>Sur la forme : des maladroites très préoccupantes</b> .....	10
1.2.	<b>Sur le fond : culture historique et géographique lacunaire</b> .....	11
1.3.	<b>Se préparer aux épreuves du CAPES en géographie</b> .....	12
1.4.	<b>Se préparer aux épreuves du CAPES en histoire</b> .....	12
2.	<b>Épreuve disciplinaire (Histoire)</b> .....	13
2.1.	<b>Attendus de l'épreuve et méthodologie</b> .....	13
2.2.	<b>Éléments de corrigé</b> .....	17
3.	<b>Épreuve disciplinaire appliquée (Géographie)</b> .....	32
3.1.	<b>Attendus de l'épreuve, critères d'évaluation et bilan</b> .....	32
3.2.	<b>Éléments de corrigé</b> .....	35
C.	ÉPREUVES D'ADMISSION .....	45
1.	<b>Remarques préliminaires</b> .....	45
2.	<b>Les épreuves disciplinaires</b> .....	46
2.1.	<b>Attendus scientifiques et méthodologiques des épreuves disciplinaires</b> .....	46
2.2.	<b>Le déroulement des épreuves disciplinaires</b> .....	47
2.3.	<b>Bilan de l'année 2025</b> .....	49
3.	<b>Oral d'entretien</b> .....	50
3.1.	<b>Les exigences de l'épreuve</b> .....	50
3.2.	<b>Les erreurs récurrentes et les manques fréquents</b> .....	58
3.3.	<b>Des conseils pratiques à la préparation de l'épreuve</b> .....	60

### **Considérations générales :**

La session 2025 du CAPES et du CAFEP était la quatrième session complète du concours réformé en janvier 2021. Les candidats, guidés par le rapport des sessions 2022, 2023 et 2024, ont 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 de 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 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.

**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.



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

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.

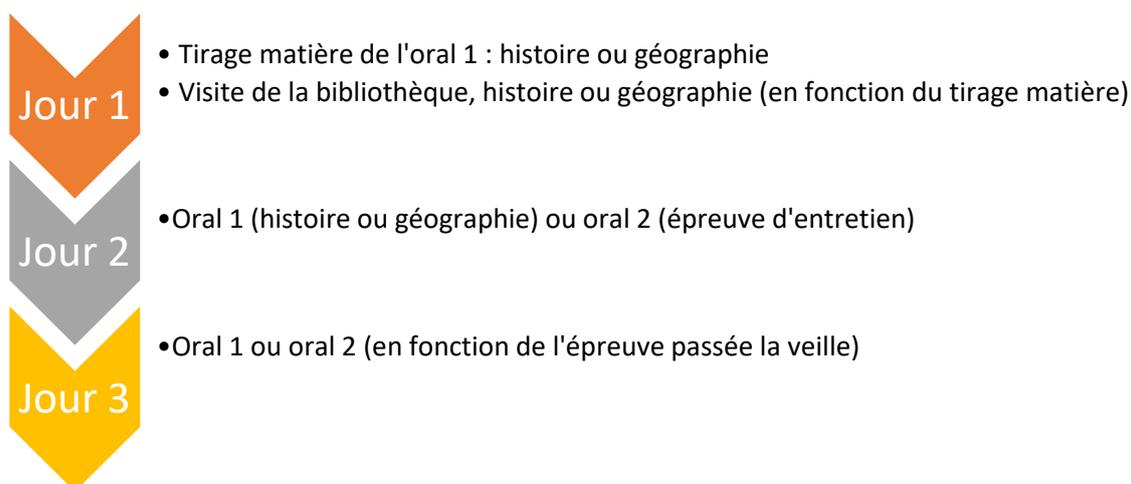
L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

**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 attendues d'un enseignant d'histoire-géographie.

Par ailleurs, les épreuves orales se déroulent au lycée Étienne Oehmichen, à Châlons-en-Champagne, sur trois jours. Nous précisons ici leur déroulement concret, qui sera aussi celui prévu pour la session 2026 :



- **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 ». À 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 à 7h et les derniers candidats terminent à 19h. Chaque candidat dispose d'un ordinateur PC afin de préparer son passage en commission.

Pour l'épreuve oral 2 « entretien », les premiers candidats sont convoqués à 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 du CAPES externe. Pour le CAFEP-CAPES, 102 postes ont été pourvus sur les 120 postes offerts. Le jury a entendu des candidats motivés et cultivés, qui se sont sérieusement préparés et félicite les lauréats du concours.

Nous rappelons que les programmes du CAPES-CAFEP sont annoncés deux ans à l'avance, et disponibles sur [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr) :

Programme des sessions 2026 et 2027 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/16849/download>

### Remarque générale au sujet des aménagements d'épreuves :

Nous insistons sur la nécessité pour les candidats concernés de tout faire en temps et en heure auprès de la DGRH. Nous attirons également leur attention au fait de veiller, notamment, à ce que la demande soit formulée **au plus tard à la date limite d'inscription** au concours concerné (CAPES-CAFEP), sauf dans le cas où le handicap est révélé après cette échéance ou encore si les besoins liés au handicap ont évolué, notamment en cas de changement d'orientation.

Le Directoire du jury est systématiquement alerté en amont des épreuves des notifications précises de la DGRH. En conséquence, le jury sait de façon anticipée quel type d'aménagement est nécessaire pour chacun des candidats.

## A. STATISTIQUES

Le jury du concours 2025 comprend au total 184 membres, dont nous saluons ici l'engagement sans faille. Il comprend presque autant de femmes que d'hommes, à deux unités près (93 hommes et 91 femmes). Un jury de parité, donc, conformément à l'ambition initiale de constitution du jury national. Le Directoire, quant à lui, était composé de trois vice-présidents, M<sup>me</sup> Christelle Balouzat-Loubet pour l'histoire, M. Pierre-Jacques Olganier pour la géographie, et M. Christophe Marchand (IA-IPR) pour l'épreuve d'entretien, dont c'était la dernière année à cette responsabilité. Trois secrétaires généraux ont assuré l'organisation d'ensemble : M<sup>me</sup> Cécile Boudes, Mrs Jean-Marie Duquenois et Christophe Lucas ; l'ensemble du Directoire étant placé sous la présidence de M. Benoit Falaize (IGESR).

Les inscrits aux épreuves du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie étaient 4074 pour cette session 2025, contre 3985 en 2024, (et 3870 en 2023), soit une légère augmentation de 2,23 %, relativement significative de l'attrait constant de l'histoire-géographie, au regard du constat de difficulté de recrutement national pour les métiers d'enseignement. Pour le seul CAPES, 3246 candidats se sont inscrits cette année, quand ils étaient 3076 candidats en 2024 (170 inscrits en plus) et 3060 en 2023 ; soit une augmentation de 5,53 % par rapport à l'année passée et de 6,08 % par rapport à 2023.

Pour le CAFEP, les inscrits cette année étaient moins nombreux que l'année passée : 828 contre 909 en 2024 (81 inscrits de moins), mais un peu plus nombreux qu'en 2023 où ils étaient seulement 810. L'évolution nette de l'an dernier de + 12,2% par rapport à l'année 2023 ne s'est pas reproduite pour cette session 2025.

Le nombre de postes au CAPES était supérieur à l'année 2024 : 645, c'est-à-dire 18 postes en plus que les 627 postes du CAPES 2024, et 1 poste de plus pour le CAFEP : 120 contre 119 postes en 2024. On ne peut que se réjouir de l'augmentation globale du nombre des inscrits à cette session 2025 par rapport à l'année passée, tout en rappelant qu'entre les sessions 2021 et 2022, le nombre d'inscrits avait lourdement baissé de 38,5% pour les candidats au CAPES et de 26,2% pour les candidats du CAFEP.

Au CAPES, les femmes ont représenté 37,08% des candidats de l'ensemble des présents, quand elles sont, en revanche, 39,14% des admissibles, mais 42,942% des admis.

Au CAFEP, elles représentaient 37,08% des présents aux épreuves écrites, et furent 49,49% de l'ensemble des admissibles, dans des taux sensiblement stables par rapport à l'année précédente. Mais 46,07% firent partie des candidats admis.



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Répartition des admissibles et des admis par académie (2025) :**

<b>CAPES EXTERNE - PHASE D'ADMISSIBILITE</b>						
Académie	Inscrits		Présents		Admissibles	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aix-Marseille	128	3,94	77	3,80	43	3,62
Amiens	77	2,37	50	2,47	29	2,44
Besançon	54	1,66	36	1,78	27	2,27
Bordeaux	176	5,42	112	5,53	63	5,30
Clermont-Ferrand	45	1,39	31	1,53	16	1,35
Corse	12	0,37	8	0,40	4	0,34
Dijon	59	1,82	42	2,07	27	2,27
Grenoble	104	3,20	57	2,81	34	2,86
Guadeloupe	16	0,49	4	0,20	0	/
Guyane	9	0,28	6	0,30	1	0,08
La Réunion	68	2,09	26	1,28	6	0,51
Lille	233	7,18	164	8,10	101	8,50
Limoges	27	0,83	20	0,99	14	1,18
Lyon	198	6,10	132	6,52	80	6,73
Martinique	11	0,34	5	0,25	1	0,08
Mayotte	29	0,89	8	0,40	0	/
Montpellier	135	4,16	89	4,40	46	3,87
Nancy-Metz	101	3,11	69	3,41	37	3,11
Nantes	104	3,20	69	3,41	45	3,79
Nice	77	2,37	34	1,68	17	1,43
Normandie	136	4,19	81	4	40	3,37
Nouvelle-Calédonie	18	0,55	11	0,54	5	0,42
Orléans-Tours	113	3,48	72	3,56	38	3,20
Poitiers	55	1,69	38	1,88	18	1,52
Polynésie Française	20	0,62	10	0,49	2	0,17
Reims	48	1,48	34	1,68	16	1,35
Rennes	127	3,91	87	4,30	60	2,53
SIEC - Créteil Paris Versailles	823	25,35	496	24,49	323	27,19
Strasbourg	90	2,77	61	3,01	38	3,20
Toulouse	151	4,65	94	4,64	56	4,71
Wallis et Futuna	1	0,03	1	0,05	0	/

<b>CAFEP-CAPES - PHASE D'ADMISSIBILITE</b>						
Académie	Inscrits		Présents		Admissibles	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Aix-Marseille	38	4,59	24	5,23	8	4,04
Amiens	15	1,81	9	1,96	3	1,52
Besançon	5	0,60	3	0,65	0	/
Bordeaux	57	6,88	35	7,63	16	8,08
Clermont-Ferrand	11	1,33	4	0,87	0	/
Dijon	15	1,81	4	0,87	0	/
Grenoble	26	3,14	16	3,49	8	4,04
Guadeloupe	2	0,24	1	0,22	0	/
Guyane	1	0,12	0	/	0	/
La Réunion	2	0,24	0	/	0	/
Lille	67	8,09	44	9,59	17	8,59
Limoges	2	0,24	1	0,22	0	/
Lyon	55	6,64	32	6,87	18	9,09
Martinique	2	0,24	1	0,22	0	/
Montpellier	24	2,90	12	2,61	7	3,54
Nancy-Metz	18	2,17	12	2,61	5	2,53
Nantes	83	10,02	48	10,46	22	11,11
Nice	21	2,54	12	2,61	2	1,01
Normandie	35	4,23	15	3,27	5	2,53
Orléans-Tours	17	2,05	12	2,61	4	2,02
Poitiers	12	1,45	5	1,08	1	0,51
Polynésie Française	5	0,60	3	0,65	0	/
Reims	10	1,21	9	1,96	2	1,01
Rennes	88	10,63	46	10,02	22	11,11
SIEC - Créteil Paris Versailles	165	19,93	88	19,17	47	23,74
Strasbourg	13	1,57	4	0,87	0	/
Toulouse	39	4,71	19	4,14	11	5,56

**Admission** : pour le CAPES, parmi les candidats présents à l'ensemble des épreuves, la barre d'admission des candidats a été de 9,75, en très légère hausse par rapport à l'année passée (9,5, elle-même en hausse par rapport à la session 2023).

Pour le CAFEP, parmi les candidats présents à l'ensemble des épreuves, la barre d'admission a été de 9, en baisse notable par rapport à la session 2024. De ce fait, l'ensemble des postes n'a pu être pourvu.

L'éventail de l'âge à l'admissibilité au concours s'étend de 22 ans à 57 ans pour le CAPES et de 22 ans à 44 ans pour le CAFEP.

CAPES EXTERNE - PHASE D'ADMISSION						
Académie	Admissibles		Présents		Admis	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Aix-Marseille	43	3,62	43	3,69	18	2,79
Amiens	29	2,44	29	2,49	8	1,24
Besançon	27	2,27	25	2,14	17	2,64
Bordeaux	63	5,30	63	5,40	37	5,74
Clermont-Ferrand	16	1,35	16	1,37	9	1,40
Corse	4	0,34	4	0,34	1	0,16
Dijon	27	2,27	27	2,32	13	2,02
Grenoble	34	2,86	32	2,74	16	2,48
Guyane	1	0,08	0	/	0	/
La Réunion	6	0,51	6	0,51	2	0,31
Lille	101	8,50	100	8,56	44	6,82
Limoges	14	1,18	14	1,20	10	1,55
Lyon	86	6,73	82	7,03	52	8,06
Martinique	1	0,08	1	0,09	0	/
Montpellier	46	3,87	44	3,77	14	2,17
Nancy-Metz	37	3,11	36	3,09	21	3,26
Nantes	45	3,79	45	3,86	26	4,03
Nice	17	1,43	16	1,37	8	1,24
Normandie	40	3,37	40	3,43	18	2,79
Nouvelle-Calédonie	5	0,42	5	0,43	1	0,16
Orléans-Tours	38	3,20	38	3,26	20	3,10
Poitiers	18	1,52	18	1,54	13	2,02
Polynésie Française	2	0,17	2	0,17	0	/
Reims	16	1,35	15	1,29	7	1,09
Rennes	60	2,53	58	4,97	32	4,96
SIEC - Créteil Paris Versailles	328	27,19	319	27,36	212	32,87
Strasbourg	38	3,20	36	3,09	20	3,10
Toulouse	56	4,71	52	4,46	26	4,03



CAFEP-CAPES - PHASE D'ADMISSION						
Académie	Admissibles		Présents		Admis	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aix-Marseille	8	4,04	8	4,15	5	4,90
Amiens	3	1,52	3	1,55	2	1,96
Bordeaux	16	8,08	15	7,77	5	4,90
Grenoble	8	4,04	8	4,15	4	3,92
Lille	17	8,59	17	8,81	6	5,88
Lyon	18	9,09	18	9,33	9	8,82
Montpellier	7	3,54	7	3,63	1	0,98
Nancy-Metz	5	2,53	5	2,59	1	0,98
Nantes	22	11,11	22	11,40	14	13,73
Nice	2	1,01	2	1,04	1	0,98
Normandie	5	2,53	5	2,59	3	2,94
Orléans-Tours	4	2,02	4	2,07	3	2,94
Poitiers	1	0,51	1	0,52	1	0,98
Reims	2	1,01	2	1,04	2	1,96
Rennes	22	11,11	22	11,40	14	13,73
SIEC - Créteil Paris Versailles	47	23,74	44	22,80	26	25,49
Toulouse	11	5,66	10	5,18	5	4,90

## B. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

### 1. Remarques communes aux deux épreuves écrites, histoire et géographie

#### 1.1. Sur la forme : des maladroites très préoccupantes

Une partie non négligeable des copies présentent des difficultés formelles majeures qui nuisent fortement à la qualité des devoirs. Trois axes principaux se dégagent : la syntaxe, l'orthographe et la graphie.

- **Problèmes lexicaux et orthographiques**

Il est difficile de résumer toutes les difficultés lexicales des candidats, tant elles sont nombreuses. Quelques exemples emblématiques suffisent : « pacifiant » pour pacifique, « terres spoliées » pour spoliées. L'emploi de noms propres non maîtrisés est également fréquent (De Gaulle, Mitterrand...). Certaines copies sont entièrement écrites sans aucun accent, ce qui rend leur lecture extrêmement difficile, voire impossible à corriger avec rigueur.

- **Syntaxe défaillante**

La syntaxe souffre elle aussi d'un manque général de maîtrise. En histoire, on relève, par exemple, un usage trop récurrent du futur proche (va + infinitif), à limiter. Certaines expressions trahissent un niveau de langue

inadapté : « il y a un hic » est une formule relevée à plusieurs reprises. Quelques copies adoptent même un style décontracté, voire familier, sans cohérence avec les attentes du niveau requis. Ce relâchement va parfois jusqu'à un excès d'expression personnelle ou de pathos, que l'on peut éventuellement saluer dans l'intention, mais qui trahit le plus souvent un manque de distance critique. Un exemple révélateur : certains candidats terminent leur copie par des adresses directes au jury du type : « bon courage et à l'année prochaine ». D'autres se contentent d'un « à suivre » ou « à bientôt », comme s'il s'agissait d'une correspondance privée.

- **Graphie et présentation matérielle**

La graphie est souvent très problématique, rendant la lecture pénible voire illisible. Certaines copies sont écrites à l'encre pâle, dans une graphie approximative. De nombreuses pages sont mal numérotées, dans le désordre ou même absentes, ce qui nuit à la cohérence du propos.

## 1.2. Sur le fond : culture historique et géographique lacunaire

Au-delà de la forme, le contenu même des copies constitue un problème. Plusieurs éléments se dégagent : une méconnaissance de la chronologie, une incapacité à localiser, des références historiographiques absentes ou erronées, et une culture générale fragile.

- **Absence de références historiographiques**

Très peu de copies mobilisent des travaux de recherche ou même des noms d'historiens ou de géographes, ce qui montrerait que le candidat dispose d'une culture minimale des disciplines pour lesquelles il concourt. Elles sont souvent descriptives ou simplistes, dénuées de réflexion critique ou d'analyse construite. Le discours reste alors superficiel et repose sur des généralisations infondées.

- **Difficulté à raisonner en géographe**

Raisonner en géographe consiste à comprendre le monde avec les outils et démarches spécifiques de la discipline. Il s'agit alors de :

- spatialiser : « Pourquoi ici et pas ailleurs ? » ;
- mobiliser les différentes échelles ;
- localiser les repères spatiaux ;
- identifier les acteurs ;
- utiliser les sources et documents ;

regarder et analyser le monde, notamment à travers les outils spécifiques du géographe : les cartes, les paysages et le numérique.

- **Inexactitudes et contresens**

Les connaissances sont parfois non seulement approximatives, mais franchement erronées. Certaines erreurs se répètent d'une copie à l'autre, ce qui témoigne d'un manque de rigueur dans l'apprentissage des repères historiques ou géographiques.

En histoire, on peut par exemple citer, sans exhaustivité, quelques énormités glanées au fil des copies : les conquêtes napoléoniennes situées en 1884–1885 ; la conquête de l'Algérie datée de 1845 (au lieu de 1830) ; la présence de l'URSS à la conférence de Berlin en 1884 ; la France décrite comme bordée par la mer Noire ; l'OTAN fondée en 1601, etc.

Ce double constat – sur la forme comme sur le fond – appelle à une vigilance accrue. Il est indispensable de consolider les acquis de base (orthographe, syntaxe, présentation matérielle) tout en renforçant les exigences

en culture historique et géographique. La réussite à ce niveau d'évaluation ne peut se satisfaire d'une simple accumulation de faits, de données ou notions mal maîtrisés : elle suppose une démarche analytique rigoureuse, construite et documentée.

### 1.3. Se préparer aux épreuves du CAPES en géographie

Pour se projeter dans la préparation aux épreuves de géographie du CAPES, le jury invite les candidats à réfléchir aux enjeux de la géographie scolaire, qui consiste à :

- **voir et comprendre le monde** à partir de documents appropriés ;
- observer les territoires et les dynamiques à différentes échelles ;
- identifier le rôle des nombreux acteurs, et leurs pratiques spatiales, de l'individu à l'entité supranationale.

Le jury conseille également aux candidats de connaître les notions transversales inscrites dans les programmes de collège et du lycée, dont la maîtrise est nécessaire pour pouvoir enseigner :

- habiter (pratiques spatiales) ;
- le développement durable et les transitions ;
- la mondialisation et les notions associées (métropolisation, maritimisation, intégrations, recompositions...);
- les dynamiques spatiales (urbanisation, littoralisation, aménagement, attractivité, espaces productifs...).

### 1.4. Se préparer aux épreuves du CAPES en histoire

Pour aborder sereinement les épreuves d'histoire du CAPES, les candidats doivent maîtriser précisément les **notions** au programme mais également la **chronologie** des questions, faute de quoi le propos reste généraliste et approximatif. Cela dit, l'objectif n'est pas d'accumuler des connaissances sans être capable de les mettre en relation, de les utiliser dans le cadre d'une argumentation. Savoir dater un fait historique reste essentiel, mais il est tout aussi important de le contextualiser, d'en **comprendre le sens** ; les candidats doivent donc questionner les faits, les mettre en relation pour pouvoir développer une argumentation.

Si les cours, les manuels et autres publications scientifiques restent les supports privilégiés de la préparation, les candidats peuvent aussi avoir recours à bien d'autres supports qui permettent d'aborder différemment ou d'approfondir certains points :

- les **manuels scolaires**, s'ils ne suffisent pas, sont souvent un bon point de départ pour cerner les enjeux d'un thème, se réappropriier les notions ou la chronologie. Les fréquenter permet aussi de s'appropriier les programmes et de travailler la **didactique** ;
- le magazine **L'Histoire** recense sur son site Internet les articles intéressant les questions de concours ;
- les **podcasts** (*Paroles d'Histoire, Chemins d'Histoire, Le Cours de l'Histoire*, etc. ) proposent bien souvent des cycles en relation avec les programmes ; les invités sont souvent des spécialistes, c'est donc un bon moyen de travailler l'**historiographie** des questions.

Un bon candidat est un candidat qui sait et qui réfléchit.

## 2. Épreuve disciplinaire (Histoire)

### 2.1. Attendus de l'épreuve et méthodologie

La question de la contestation de l'impérialisme colonial français en Afrique est centrale dans le programme du CAPES d'histoire de la session 2025. La lettre de cadrage officiel rappelle en effet que « la domination [...] reste fragile et contestée », que les manifestations de cette nature sont « à prendre en compte au long de la période », notamment à travers « l'affirmation et l'organisation d'élites **contestataires** au sein des colonies ». À ce titre, le sujet ne devait pas surprendre les candidates et les candidats.

Les candidates et candidats doivent veiller à **définir de manière ferme l'expression « impérialisme colonial »**. Ce passage est d'autant plus attendu que le syntagme est employé dans la lettre de cadrage, pour souligner que l'historiographie des dernières décennies a profondément renouvelé la notion, dans une « perspective d'histoire globale et de croisement des regards ». En outre, l'expression est aussi utilisée dans les programmes scolaires - même si sans l'épithète lui donnant sa spécificité -, concernant par exemple le point de passage et d'ouverture « Fachoda, le choc des impérialismes » en classe de première générale.

Une définition consistant à évoquer la domination militaire et le contrôle politique exercé par un État sur d'autres pays dans le cadre des conquêtes coloniales peut sembler insuffisante. On attend des candidats qu'ils citent comme entrant dans la définition de la notion les dimensions :

- **économiques** (prédation, exploitation des ressources, aménagement des territoires aux fins d'extraversion des productions),
- **politiques** (justifications de la colonisation, mise en place de cadres juridiques variés dans les colonies, concurrence entre États dans le contexte de la « course au clocher », etc.),
- **culturelles** (modification des modes de vie et des représentations réciproques, « assimilation », idéologie, discours et imaginaires impériaux...).

Les candidates et candidats doivent être capables de distinguer l'**impérialisme colonial** d'autres formes d'impérialisme, comme l'impérialisme commercial ou informel, qui l'ont souvent précédé en Afrique. Ainsi, l'impérialisme colonial est une déclinaison territorialisée de l'impérialisme. Cette réalité implique une conquête d'ordre militaire (Henry Laurens, 2009) ainsi que l'instauration dans les colonies d'un pouvoir politique émanant de la métropole et articulé de manière variable avec les pouvoirs locaux, une exploitation économique des territoires souvent dénommée « mise en valeur » (Albert Sarraut, 1923), une idéologie de transformation sociale et culturelle des sociétés colonisées résumée par le terme de « mission civilisatrice ».

**Les renouvellements apportés par les « études coloniales » s'inspirent de l'analyse de la « situation coloniale » élaborée par le sociologue Georges Balandier dès 1951.** Il souligne qu'une minorité démographique (les colonisateurs) se trouve en situation de majorité au sens sociologique du terme, alors que la majorité démographique des colonisés se trouve en situation minorée. Il insiste sur l'inégalité fondamentale de la situation coloniale et son obstination à toujours produire de nouvelles justifications de cette dissymétrie structurelle. **À sa suite et de manière critique, Frederik Cooper et Jane Burbank soulignent que cet impérialisme colonial est loin de constituer une domination uniforme et unilatérale,** qu'il est fondé sur la production de différences et d'inégalités agissant comme autant de leviers de pouvoir sur des territoires étendus et des sociétés diversifiées, qui les perçoivent comme autant d'injustices. Vaste est cette gamme dans laquelle les candidates et les candidats pouvaient aisément puiser idées et exemples, qu'il s'agisse de différences...

- ...entre les **territoires** (colonies – de peuplement ou d'exploitation -, protectorats, mandats placés sous l'égide des instances internationales alors en cours d'élaboration et confiés à des puissances coloniales) ;
- ...entre les **statuts juridiques** des personnes (citoyens ou indigènes, les colonisés étant de nationalité française) variables dans le temps ;
- ...entre **anciennes et nouvelles élites** (jeu sur leurs rivalités, promotion des « évolués » ou des intermédiaires de colonisation, hiérarchisation des représentations des différents groupes sociaux, inventions et bricolages racialisés, ethniciés ou spatialisés, à l'instar des dites « races martiales » ou des supposés « peuples de la forêt » ;
- dans la **double minoration**, coloniale et genrée, des femmes en situation coloniale, endurant de nombreux stéréotypes (de la « mouso » - épouse « locale » pour les Européens - à l'érotisation mercantile de femmes envisagées comme objets sexuels).

L'analyse de situations coloniales précises est essentielle pour saisir la "souveraineté feuilletée" (F. Cooper) et les articulations socio-politiques liant les différents acteurs.

Les apports de l'historiographie démontrent que l'impérialisme colonial ne consiste pas en l'application unilatérale d'un projet colonial sur des territoires extérieurs mais que **les relations entre métropole et colonies sont multiples, à double sens et participent à la complexification de l' « impérialisme colonial »**. Réfléchir aux manières de « Contester l'impérialisme colonial français en Afrique (métropole et colonies, 1844/85-1962) », c'est ainsi **entreprendre l'histoire des recompositions et circulations** de la « situation coloniale ». Les multiples facettes de son déploiement, **son hétérogénéité, la différenciation marquée des groupes politico-sociaux au sein de l'empire génèrent de nombreuses marges de manœuvre** pour contester cette construction à la fois vaste et parcourue de multiples zones de frictions et de fragilité.

Le choix d'un verbe **transitif** employé à l'**infinitif** indique que l'on attend des candidats qu'ils rendent compte d'actions, de situations concrètes et incarnées. « **Contester** », c'est **mettre en discussion, en doute, refuser de reconnaître**, ici « l'impérialisme colonial français en Afrique ». La signification du verbe est plus large que celle de « résister » ou de « combattre ». L'usage du verbe impose de prendre en compte la **diversité... :**

- ... **aussi bien des actrices et des acteurs** : élites africaines anciennes menacées dans leur pouvoir, élites coloniales nouvelles insatisfaites, mais aussi groupes sociaux plus modestes et anonymes en situation minorée, sans négliger les acteurs métropolitains de la contestation (personnel politique, juristes, syndicalistes, journalistes, intellectuels, artistes...), même s'ils restent minoritaires, et les élites impériales circulant entre colonies et métropole (étudiants notamment) ;

- ... **que des modalités de contestation et de la gradation dans la manifestation de leur intensité** : des contestations discrètes, indirectes ou à « bas bruit », ou encore des stratégies d'évitement au quotidien, des transgressions telles la désobéissance aux réglementations coloniales ou des formes de banditisme, des contestations, des dénonciations explicitées et pacifiques, des dissidences individuelles ou collectives portées par des adresses orales lors de débats, par des écrits ou des caricatures lors de manifestations ou de mobilisations ; ou encore des contestations radicales de l'impérialisme colonial, allant jusqu'à la révolte, ponctuelle ou étendue à une région, et la lutte armée ;

- **...ainsi que de l'objet des contestations et leur finalité** : il peut s'agir de contester la légitimité de l'expansion impériale coloniale depuis la métropole ou bien, dans les colonies, de la mise en place de l'impérialisme colonial pour revenir à une situation antérieure, sans programme politique plus précis ; de remettre en question les institutions et les agents de l'impérialisme, leur autorité, les formes d'expression de leur pouvoir et leur fonctionnement, au nom d'un projet politique visant à transformer, adapter l'impérialisme colonial pour que les colonisés y trouvent une place sans pour autant le faire disparaître ; ou encore de contester de manière plus radicale cet impérialisme, pour le remettre en cause au nom d'un projet politique alternatif et le faire disparaître ;
  - **...ou encore des champs de la contestation**, qui peut s'exprimer dans le domaine militaire, politique, économique, juridique, religieux, social, artistique...
  - **...et des différentes échelles de la diversité des territoires des contestations** : des plus localisées, aussi bien dans les colonies qu'en métropole, aux contestations ayant mobilisé des régions entières, à celles dont le rayonnement est le plus élargi, nouant par exemple des connexions internationales et transnationales avec des mouvements panafricains, panarabes, ou obtenant le soutien de la Ligue arabe ou de l'ONU.

Ainsi, sans tomber dans l'excès consistant à surestimer le nombre, l'intensité et la portée des contestations, le sujet invite à sérieusement **remettre en question un mythe de la propagande coloniale qui aime à représenter l'empire comme une domination exercée uniformément sur de vastes espaces, symbolisée par les grands à-plats de couleur rouge ou rose des cartes impériales**. Au-delà des discours et des représentations, aussi bien les plus iréniques sur la « paix coloniale » que ceux et celles qui insistent sur le caractère systématique et total de l'oppression coloniale, la réalité de l'impérialisme colonial français en Afrique est en réalité discontinue et variable, voire fragile. Il ne s'agit pas d'« euphémiser » la portée et l'efficacité de cet impérialisme colonial, mais de souligner qu'il n'a pas fait partout et de tout temps consensus et qu'il a rencontré de multiples contestations, d'intensités variées, sur le terrain des colonies et en métropole aussi bien qu'à l'échelle de l'empire.

### *Attendus de méthode.*

#### 1. Quelques rappels généraux.

- **analyse critique du sujet** (dans ses termes et leur mise en tension),
- détermination d'une **problématique** traduisant un point de vue ne se contentant pas d'une simple reformulation du sujet,
- proposition d'une pensée adossée à des **connaissances maîtrisées** (l'érudition n'est pas une exigence ; en revanche, la clarté dans le maniement des connaissances que les candidates et les candidats choisissent de manier en est une), cela au sein d'une organisation prise dans un **plan structuré** dont le déroulé apparaîtra d'autant plus clairement qu'il est doté d'une argumentation claire étayée par des **exemples précis**.

#### • **L'introduction**

- Soigner l'introduction, c'est d'abord lui consacrer le temps qu'il faut. Comment la concevoir formellement ?



- rédiger un **préambule général** précisant à quelles notions et enjeux renvoient les termes du libellé (sans pour autant être excessivement scolaire, en évitant autant que possible des formulations du genre « *Le terme « impérialisme » renvoie...* »), clarifiant la géographie concernée, l'empan chronologique que ménage les dates utilisées (on attend une précision définitive en la matière) est une étape attendue. Ainsi, le travail de contextualisation chronologique ne peut se résumer à des idées toutes faites (« 1884/85, Berlin... » ou « 1962, fin de... ») mais doit pouvoir proposer des jalons temporels balisant ce presque siècle de rapports contestataires entre métropole et colonies françaises en Afrique : il s'agit bien de donner un **sens** aux bornes chronologiques du sujet, cela en rapport avec les thématiques abordées. La qualité de **l'accroche** ouvrant la réflexion doit être pesée ; bâtie autour d'une citation puissante, d'un fait particulièrement fort, de l'analyse produite par telle historienne ou tel historien, elle doit ouvrir avec pertinence et dynamisme la réflexion ;
- exposer **clairement la problématique**. Ici, on peut concevoir qu'une question directe posée clairement constitue une solution pratique, rien n'interdisant bien entendu d'en passer par une formulation plus « élégante » (« Ainsi, il s'agira de mettre en discussion... »). Elle doit être simple, c'est-à-dire tenable et tenue sur la longueur du devoir ;
- enfin, **annoncer le plan** est une étape essentielle. L'impératif est encore celui de la clarté. Égrener telle ou telle formule rituelle (« tout d'abord »/» ensuite »/» enfin » ; « Dans un premier temps », etc.) peut sembler un peu fruste. Cependant, ces solutions ont le mérite de la simplicité.

● **L'argumentation** doit être menée avec rigueur. Il convient d'écrire une composition d'histoire en se fiant à la formule consacrée **[idée** (« *Les contestations de l'impérialisme colonial français en Afrique ne sont pas fermées sur elles-mêmes* ») → **analyse** (« *En effet, l'internationalisation de la « question coloniale » est encore accrue après que l'ONU s'empare du débat* ») → **exemple(s)**

● **La conclusion**

**La conclusion ne doit pas être le parent pauvre de la composition**, être réduite à un court paragraphe d'une dizaine de lignes plus ou moins improvisées quand l'épreuve approche de son terme. Elle doit au contraire être pleinement intégrée au développement. Les conceptrice et concepteurs du sujet se permettent d'insister : la conclusion ne peut se limiter à un simple résumé du développement, voire à une reprise de l'annonce du plan. Au contraire, on attend qu'elle propose **deux passages clairement identifiés** et construits en lien logique avec les pages qui précèdent.

D'abord, en guise de **bilan**, une dynamique synthèse de la thèse principale développée dans le corps de la composition doit apporter une réponse ferme à la question principale soulevée par la problématique. Au plan formel, on est en droit d'attendre des candidates et des candidats qu'elles et ils débute ce passage autrement qu'en recourant au plat « En conclusion ». Ensuite, la réflexion sera **ouverte** sur la « suite de l'histoire », en l'occurrence les réverbérations que la dialectique mise à l'étude (la capacité d'action/l'agentivité des acteurs sociaux minorés en « situation coloniale ») continue d'opérer une fois achevée la période examinée. Ces ultimes lignes doivent être consacrées à sonder la continuité des phénomènes étudiés, celle qui se joue notamment sur le fragile terrain des affrontements mémoriels en posant des jalons pertinents (la publication du rapport dit Stora et, plus récemment encore, celui de la Commission franco-camerounaise sur la présence de « La France au Cameroun (1945-1971) »). Signalons qu'à ce titre, il n'est nullement interdit, pas plus d'ailleurs qu'il n'est recommandé à toute force, d'ouvrir sur

l'actualité la plus contemporaine. Cette hypothèse dépend **de deux choses** : la **pertinence** éventuelle d'une telle ouverture (les durs affrontements mémoriels et aussi diplomatiques opposant actuellement la France et l'Algérie par exemple) et la capacité à la mettre en place **sans** donner le sentiment d'affirmer une position politique personnelle.

Les copies qui présentaient trop de **fautes d'orthographe et de syntaxe** ou dont le **registre de langue** semblait inadapté à celui que doit employer une future enseignante, un futur enseignant, ont été pénalisées.

## 2.2. Éléments de corrigé

**I/ Contester la mise en place de l'impérialisme colonial français en Afrique de la conférence de Berlin à la Première Guerre mondiale (1884-1914).**

A/ La contestation de l'expansion militaire française par les Africains.

B/ Contester l'impérialisme colonial depuis la métropole.

C/ Compétitions impériales et contestation des frontières.

**II/ D'une guerre à l'autre, des contestations aux objectifs différenciés (1914-1945).**

A/ Des contestations au quotidien.

B/ Contestations culturelles et politiques.

C/ Contestations politiques : réformer dans l'empire ou en sortir.

**III/ Contester l'impérialisme colonial français en Afrique jusqu'à le faire disparaître (1945- 1962).**

A/ Concessions réformistes et structuration des contestations.

B/ Les voies de sorties « pacifiques » de l'Empire.

C/ La voie de la lutte armée comme ultime solution pour contester l'impérialisme colonial.

En 1890, la France fait face à la résistance armée des troupes du roi Béhanzin lorsqu'elle entend faire respecter par la force la mise en place d'un protectorat négocié en 1882 avec le royaume de Porto-Novo (au sud de l'actuel Bénin). Cet épisode est marqué par la bataille de Cotonou, en mars 1890, durant laquelle les Fons, dont l'armée est composée de presque un tiers de femmes, tentent de reprendre cette ville. Cet exemple nous rappelle que les contestations armées face à la présence coloniale française existent dès le début de la période chronologique au programme. Nous sommes en effet ici cinq ans après la Conférence de Berlin qui a accéléré le processus de conquête de l'Afrique par les pays européens et généré en retour de nombreuses contestations chez les Africains, ces dernières ne cessant d'ailleurs jamais jusqu'à la fin de la guerre d'Algérie en 1962. Cette date, qui clôt l'empan proposé par notre programme, acte la disparition quasi-complète de l'empire colonial français en Afrique. Néanmoins, le singulier utilisé pour nommer cet ensemble comprend des entités aux statuts différents (protectorats, colonies, fédérations, territoires sous mandats) dans lesquels les configurations coloniales pouvaient différer fortement. L'impérialisme colonial est en effet une déclinaison territorialisée de l'impérialisme, qui implique une conquête militaire et une domination politique, mais aussi une domination qui prend des formes économiques, sociales et culturelles. Dès 1951, le sociologue Balandier définissait la « situation coloniale » comme la confrontation d'un minorité démographique (les colonisateurs)

en position de majorité sociologique et une majorité démographique (les colonisés) minorés sociologiquement, des réflexions reprises par les études coloniales depuis les années 1990. Les travaux de F. Cooper et de J. Burbank ont montré que cet impérialisme colonial est loin de constituer une domination uniforme et unilatérale et qu'il est précisément fondé sur la production de différences et d'inégalités (entre les statuts territoriaux, les personnes – citoyens, « indigènes », « évolués » - et les groupes sociaux – souvent ethnicisés ou racialisés) comme autant de leviers de pouvoir sur des territoires étendus et des sociétés diversifiées. Face à ces formes plurielles de domination, les contestations armées (formes de banditisme, révoltes, insurrections, guerres) ont été nombreuses et restent les plus présentes dans les mémoires en raison de leur intensité. Cependant, il est primordial de ne pas limiter l'action de « contester » à cette seule modalité. En effet, il s'agit d'un verbe au sens plus large que « combattre ». Il englobe les discussions, les protestations autour de la colonisation, les pratiques quotidiennes de la contestation des institutions coloniales et de l'exercice de leur autorité (refus, évitement...). Terence Ranger a proposé dès 1967 une typologie dynamique de ces mouvements en distinguant des « résistances primaires » à la conquête étrangère tournées vers la restauration d'un ordre ancien et condamnées à l'échec du fait de leur émiettement ; des résistances intermédiaires, qui émergent pendant l'entre-deux-guerres en manifestant un affrontement entre un ancien système de valeurs et les normes nouvelles imposées par les empires coloniaux ; enfin des « nationalismes modernes » aboutissant aux décolonisations. Les résistances « par le bas » sont au cœur des travaux d'histoire sociale menés tant par Edward P. Thompson dès les années 1960, que par les historiens indiens, tel Ranajit Guha, qui ont lancé les *Subaltern Studies*, portant spécifiquement sur des situations coloniales et les capacités d'initiative des catégories minorées, ainsi que des travaux de politistes et d'historiens en France dès les années 1980, tels ceux de Jean-François Bayart et d'Achille Mbembe. Toutes ces formes de contestation doivent être prises en compte, d'autant qu'elles évoluent au cours de la période (structuration de contestations avec un contenu politique, réformiste ou indépendantiste, création de partis politiques indépendantistes par exemple). « Contester » renvoie donc à un répertoire d'action varié (Charles Tilly). Cette multiplicité des formes de contestations s'explique aussi par la variété des acteurs impliqués. Ce verbe d'action peut tout aussi bien renvoyer à l'*agency* des colonisés, qu'il s'agisse d'élites ou de catégories sociales très minorées qu'aux actions d'Européens qui contesteraient l'impérialisme colonial (en métropole et dans les colonies) et aux mouvements contestataires - politiques, syndicaux, littéraires, artistiques - déployés à l'échelle impériale et même ceux en connexion avec des mobilisations internationales ou transnationales (panafricanisme, panarabisme). Cette ouverture des perspectives est étayée par les apports de la *New Imperial History*, développée par John MacKenzie dès les années 1980 à propos de l'empire britannique, et notamment depuis les années 2000 avec l'essor des histoires globale et connectée. Cette variété s'explique aussi par des objectifs qui peuvent être divergents selon les acteurs : chercher à aménager l'empire colonial, à le réformer pour trouver une place acceptable, ou bien chercher à lutter contre la mise en place de l'empire colonial (début de période) ou pour sa disparition (milieu et fin de période). La contestation peut s'exercer contre les principes et la légitimité de l'impérialisme colonial aussi bien que contre ses institutions et l'exercice du pouvoir des autorités coloniales.

Dans cette perspective, nous questionnerons les manières et l'intensité avec lesquelles une multitude d'acteurs déploient des oppositions de nature variée à un empire colonial français en constante

reconfiguration, elle-même génératrice de multiples différences menant à des contradictions intenable dans la durée.

Pour cela, nous verrons que des acteurs coloniaux et métropolitains contestent de multiples façons la mise en place d'un impérialisme colonial français en Afrique (1884-1914), puis nous montrerons que les contestations d'un impérialisme colonial plus établi se structurent et se politisent progressivement entre 1914 et 1945, d'une guerre mondiale à l'autre, tout en adoptant des formes différenciées. Enfin, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte international renouvelé, les contestations les plus radicales prennent nettement le pas sur les visées réformistes, la perpétuation de l'impérialisme colonial paraissant alors fondamentalement impossible.

### [I\) Contester la mise en place de l'impérialisme colonial français en Afrique de la conférence de Berlin à la Première Guerre mondiale \(1884-1914\).](#)

En 1884, l'impérialisme colonial français est déjà largement établi en Algérie sur les terres littorales et l'arrière-pays le plus utile, mais discontinu plus au sud. La conquête effective des territoires en Afrique subsaharienne connaît une phase d'intense accélération - ou « course au clocher » - à la suite de la conférence de Berlin (novembre 1884-février 1885), qui fixe les règles d'appropriation des territoires par les puissances impériales coloniales en Afrique. De multiples traités et conventions passés entre représentants des Européens et souverains africains cèdent le pas à des opérations de conquête militaire remaniant les géopolitiques locales de territoires qui n'avaient rien de « res nullius ». Cette expansion génère d'emblée des contestations qualifiées de « résistances primaires » par Terence Ranger. Elle se heurte aussi aux rivalités impériales européennes.

#### [A/ La contestation de l'expansion militaire française par les Africains.](#)

Les souverains et les élites africaines contestent en nombre ce basculement d'un impérialisme informel, amarré à quelques enclaves coloniales littorales, comme Gorée ou Saint-Louis du Sénégal, ponctué de traités finalement peu contraignants, à un impérialisme colonial étendant rapidement son emprise territoriale. Leur résistance se traduit par une méfiance à l'égard des nouveaux traités et de leurs implications, des tentatives de réinterprétation de leurs dispositions, comme dans le cas du protectorat imposé à Madagascar en 1885. Des colonnes françaises envoyées sont mises en déroute ou leur commandement éliminé, tel le souverain de Zinder, avec le soutien des notables, faisant assassiner le capitaine Cazemajou en 1898. La résistance prend aussi la forme d'affrontements militaires avec des souverains comme l'empereur du Wassoulou Samory Touré jusqu'en 1898, fédérant de vastes territoires.

De larges pans de la population se mobilisent aussi pour défendre leurs biens et leur souveraineté sur leurs terres. Des colonnes de reconnaissance et des expéditions militaires s'enfoncent à l'intérieur du continent africain en direction de lieux stratégiques, comme le lac Tchad, le Nil, la côte des Somalis... Au Soudan français, elles suivent la tactique du « coup de lance », cherchant à parcourir rapidement de longues distances et détruisant toute résistance. Les villageois qui se trouvent sur leur passage ont l'avantage de bien connaître le terrain mais sont pris dans des affrontements inégaux surtout face aux mitrailleuses de ces colonnes mobiles, composées d'un encadrement européen, de soldats coloniaux et de toute une logistique acheminée par des porteurs. Ces résistances à la conquête alimentent les mémoires africaines jusqu'à aujourd'hui, comme celle de la reine Sarraounia Mangou, du village de Lougou, contre la mission Voulet-Chanoine en avril 1899. Face à

ces opérations de guérilla, ou « small wars », avec incendie de villages et pillage de ressources, la fuite est aussi une possibilité. À Madagascar, le général et gouverneur général de Madagascar Gallieni développe la tactique dite de la « tache d'huile » ou pacification à partir de places contrôlées militairement où le commerce et l'activité économique sont encouragés. Cependant, la résistance armée des Menalamba débute en 1895 et des révoltes éclatent jusqu'en 1904. En Algérie, même si les résistances à l'installation de la colonisation française se déploient surtout antérieurement aux années 1880, des révoltes éclatent encore, telle l'insurrection de Margueritte en avril 1901.

Ces contestations prennent aussi une dimension militaro-religieuse, notamment dans les régions islamisées. Le partage de croyances n'assure cependant pas d'unité suffisante pour permettre une victoire. Les empires musulmans toucouleurs de Ségou, avec Ahmadou Tall, et du Macina tentent de faire front en appelant au djihad contre l'expansion militaire des Français considérés comme des chrétiens, mais ne surmontent pas leurs divisions politiques. La contestation étayée par des ressorts religieux peut se jouer aussi sur un plan plus symbolique. Le chef de la confrérie des Mourides au Sénégal, Ahmadou Bamba, bénéficiant de son prestige de lettré et d'enseignant auprès de nombreux musulmans africains, est considéré comme subversif et exilé au Gabon entre 1895 et 1902 et en Mauritanie de 1903 à 1907. À Madagascar, la résistance des Menalamba s'appuie aussi beaucoup sur la défense des traditions religieuses locales et se traduit par la destruction de nombreuses églises.

Contesté sur le terrain africain, l'impérialisme colonial français l'est aussi en métropole. La légitimité même du projet impérial colonial, développé au nom d'une supposée « mission civilisatrice », les risques financiers et économiques qu'il représente ainsi que ses fondements administratifs et juridiques, tel le régime de l'indigénat, sont fortement contestés dès les débuts de la période considérée. Une telle politique ne fait pas l'unanimité des élites ni de l'opinion française dans son ensemble. Il s'agit d'un projet vivement débattu, même si les critiques restent finalement minoritaires en ces débuts de la III<sup>e</sup> République.

#### **B/ Contester l'impérialisme colonial depuis la métropole.**

L'âpreté des débats parlementaires souligne que l'expansion impériale coloniale ne fait pas l'unanimité en métropole. En juillet 1885, dans son célèbre discours à l'Assemblée nationale, Jules Ferry justifie le processus de colonisation en raison de la concurrence entre puissances européennes, du besoin de débouchés commerciaux et de la supposée « mission civilisatrice » de la France, dans une vision racialisée et évolutionniste des sociétés. Les Européens blancs seraient les fleurons de « la civilisation », alors que les Africains, identifiés à la « race noire », sont présentés comme les plus arriérés, et les « Arabes » considérés comme de « race blanche » mais moins évolués que les Européens. Plus largement, dans le champ politique et dans l'opinion publique, les défenseurs d'idées pro-coloniales, forment la nébuleuse du « parti colonial ». Le député radical Georges Clemenceau s'oppose fortement en revanche à cette prétendue « mission civilisatrice ». Les milieux nationalistes sont aussi rétifs, dans un premier temps, à l'expansion coloniale, pour maintenir la priorité au retour de l'Alsace et de la Lorraine dans le giron national. Enfin, le coût des expéditions impériales coloniales inquiète d'autant plus que la France est touchée par la « Grande Dépression » entre 1873 et 1896.

Les contestations restent cependant minoritaires, tandis que le Parti colonial étend son influence. Les radicaux abandonnent cette bataille au tournant du siècle. L'anti-impérialisme colonial n'est plus défendu que

par une minorité : des libéraux, des antimilitaristes ou des hommes politiques parmi les plus à gauche, qui établissent un lien entre l'exploitation de la classe ouvrière et celle des colonisés, tels Paul Lafargue, Jules Guesde et le Parti ouvrier français fondé en 1880. Une poignée d'intellectuels, à l'instar du géographe Elisée Reclus, et des journaux satiriques, comme *l'Assiette au beurre*, apportent leur renfort. La contestation s'exprime largement néanmoins au moment des grands scandales coloniaux. Les députés interpellent le gouvernement en 1899 sur les exactions de la colonne Voulet-Chanoine et une commission d'enquête est ouverte après la mort du lieutenant-colonel Klobb, envoyé pour la reprendre en main. L'exécution à la dynamite d'un prisonnier le 14 juillet 1903 en Oubangui-Chari par les administrateurs Gaud et Toqué fait scandale dans l'opinion publique ainsi que parmi certaines figures majeures de la colonisation, mais il s'agit moins de condamner le principe de l'impérialisme colonial que de ce qui en serait un dévoiement.

Pendant, la contestation des fondements administratifs et juridiques de l'impérialisme colonial reste vive dans certains milieux juridiques et politiques. Le député Albin Rozet qualifie le régime juridique de l'indigénat de « monstre juridique ». Cet ensemble de textes de diverses natures (une loi adoptée en 1881 pour 7 ans pour l'Algérie, et tout un ensemble de décrets et règlements, variant selon les périodes et les colonies) réglementant les obligations et sanctions frappant les « indigènes », établit une confusion des pouvoirs exécutifs et judiciaires aux mains des administrateurs coloniaux, qui peuvent prononcer des peines d'internement administratif, le séquestre des terres, des punitions collectives et exercer des pouvoirs disciplinaires. Émile Larcher, professeur de droit à la faculté d'Alger, dénonce aussi cette contradiction fondamentale avec les principes républicains. Elle est aussi mise en scène par la célèbre caricature de Steydié, « Mieux vaut violence ? », parue dans *L'Assiette au Beurre* en 1911, où les enseignements supposés civilisateurs de l'école de la République sont niés par les méfaits de la colonisation : alcoolisme, fardeau écrasant de l'impôt, travail forcé conduisent à la mort des Africains. Contesté politiquement en métropole, l'impérialisme colonial français l'est aussi sur le terrain africain : ses frontières en cours d'établissement sont remises en question à la fois par les ambitions des rivaux européens et par les pratiques des riverains africains.

### C/ Compétitions impériales et contestation des frontières.

La conférence de Berlin n'a pas tracé les frontières coloniales mais fixé les règles d'appropriation territoriale, ce qui conduit à des compétitions géopolitiques entre puissances européennes. Les Britanniques entendent contenir l'empire français en Afrique du Nord, au Sahara, et en Afrique de l'Ouest au Nord d'une ligne entre Say, sur le Niger, et Bourroua sur le lac Tchad. Ils entendent organiser leur empire autour d'un axe Nord-Sud, allant du Caire au Cap. Cet antagonisme stratégique et géopolitique, ponctué d'intimidations, d'avertissements et d'accords temporaires pendant une dizaine d'années, se cristallise lors de la crise de Fachoda, résolue par le retrait effectif en décembre 1898 du capitaine Marchand et de ses troupes ayant pris possession du fort en juillet 1898, au bénéfice des Britanniques et des troupes commandées par le général Kitchener. Cette crise majeure débouche cependant sur l'Entente cordiale franco-britannique en 1902, dirigée contre l'Allemagne, qui souhaite s'implanter au Maroc. En mars 1905, par le coup de Tanger, elle apporte son soutien au sultan marocain. En 1911, lors de la crise d'Agadir, l'Allemagne envoie une canonnière devant la ville pour soutenir les intérêts du nouveau sultan, sans empêcher la France d'imposer un protectorat sur le royaume chérifien. Elle obtient en contrepartie une extension de la colonie du Kamerun sur les colonies françaises du Gabon, du Congo et de l'Oubangui Chari en novembre 1911.



Si les Africains n'ont pas été consultés pour ces transactions entre puissances impériales, ils ne manquent pas de remettre en question le tracé de « frontières de papier » (Camille Lefebvre) par leurs pratiques quotidiennes. Les approches microhistoriques soulignent que les frontières délimitant le terrain d'exercice de la puissance impériale française sont en fait très fragiles, parfois floues ou discontinues. Les villageois africains les traversent et les transgressent au quotidien, dans l'exercice de leurs droits d'usage, afin de maintenir leurs habitudes agricoles, commerciales ou d'approvisionnement en eau, ou pour échapper à la férule des impérialismes coloniaux. Ainsi dans les années 1910, dans le village de Kaouara au sud-ouest du Niger, des hommes en provenance de la colonie du Nigeria viennent régulièrement prendre de l'eau au puits et payer une redevance au chef local, au grand dam des autorités coloniales. À l'intérieur de l'empire français, les populations colonisées n'hésitent pas à traverser des limites floues. Depuis le traité de Lallia Maghna de 1845, la frontière entre le sud du Maroc et l'Algérie reste indéterminée, se réduisant à une liste de lieux. Les débats sur le tracé de la frontière se poursuivent encore dans l'entre-deux-guerres (Hélène Blais). Avec le protectorat tunisien, la frontière n'est pas non plus nettement fixée. En 1935 encore, le gouverneur général de l'Algérie s'adressant au résident général à Tunis, parle d'un régime de tolérance, rendu nécessaire par le mode de vie nomade des populations locales et qui oblige à déroger à la frontière ligne pour assurer la paix.

Dès la phase de conquête, l'expansion militaire française en Afrique a été contestée pour des motifs variés par des souverains africains et des sociétés africaines, des puissances européennes et des acteurs métropolitains. La mise en acte des pratiques de l'impérialisme colonial a provoqué également de nombreuses réactions (défense des terres, des biens, du droit de circulation). Néanmoins, le caractère disséminé de celles-ci n'a pu empêcher l'emprise coloniale de se renforcer. À partir de la Première Guerre mondiale, des formes contestataires plus organisées et politisées, portées notamment par des élites africaines, apparaissent et permettent la naissance des premiers mouvements nationalistes, tout en ne remettant pas en cause la variété des modalités et des objectifs des contestations.

## II) D'une guerre à l'autre, des contestations aux objectifs différenciés (1914-1945).

Le déploiement de l'impérialisme colonial repose sur la mise en place de dispositifs coercitifs qui produisent différences et distinctions au sein des populations colonisées. Cette hiérarchisation, justifiée du point de vue des colonisateurs par la « mission civilisatrice », perçue comme un progrès par ceux qui la mettent en place, repose sur un ensemble de discriminations et d'outils répressifs (« colonial policing »). Elle provoque en retour de nombreuses contestations de la part des colonisés, selon des modalités diversifiées.

### A/ Des contestations au quotidien.

La contestation peut passer par des attitudes documentées à travers les réponses mises en place par les colonisateurs afin de punir de tels agissements - refus de saluer un administrateur, moqueries, chansons, danses, imitations... À ce titre, le régime de l'indigénat (il n'y a jamais eu de « Code » à proprement parler mais plutôt « un collage de textes de circonstance qui traduisent la peur de l'insurrection indigène » rappelle l'historien Daniel Rivet) d'abord instauré par une loi en 1881 en Algérie puis par une série de décrets et arrêtés dans les différentes colonies, permet à l'administration coloniale, hors de tout cadre judiciaire, d'infliger des amendes et des jours de prison individuels et collectifs, le séquestre des biens et l'internement administratif, cela sans preuve de culpabilité ni possibilité de défense. L'impérialisme colonial criminalise ainsi des pratiques sociales (danses, chants, refus de saluer...) en raison de leur caractère supposément subversif (au Cameroun

par exemple, dans le village de Bemendjou, des danses guerrières étaient organisées sur la place du marché sans autorisation de l'administration coloniale). Non revendiquées expressément et soumises à des mesures coercitives, ces contestations, parfois difficiles à appréhender par les historiens, longtemps invisibilisées par les récits nationalistes et l'historiographie, n'en constituent pas moins un frein puissant à la colonisation.

Durant les deux guerres mondiales, la métropole fait fortement appel à l'Afrique. Dès 1910, le lieutenant-colonel Mangin avait publié *La Force noire* afin de promouvoir le recrutement de troupes africaines, s'appuyant sur une approche ethnicisée des sociétés africaines et insistant sur les supposées qualités guerrières de certaines « races martiales » (Stéphanie Soubrier). En pratique, les réquisitions de troupes pèsent lourdement sur certains villages. Selon le gouverneur Angoulvant, elles sont organisées comme de « véritables chasses à l'homme » et se heurtent à des révoltes, notamment à partir de 1915, à mesure que l'exposition des troupes coloniales au feu s'accroît et que la durée de la guerre s'allonge. Ainsi, la région du Bani-Volta, en AOF, se soulève en 1915 et l'insurrection ne prend fin qu'en février 1917. Des mouvements similaires sont également observables au Dahomey ou à Madagascar.

D'une manière plus générale, les réquisitions de main-d'œuvre pour le travail forcé, sans contrat de travail, sans ou avec une faible rémunération, sont autorisées pour les « indigènes ». Une grande latitude est ainsi donnée aux administrateurs pour fournir des porteurs, des ouvriers pour les travaux publics, la construction ou l'entretien de chemins, de voies de chemins de fer, de routes. L'administration peut aussi fournir de la main-d'œuvre à des entreprises privées, comme les plantations forestières en Côte d'Ivoire. Les femmes sont également touchées par le travail forcé en Afrique subsaharienne, jusqu'en 1927. Africaines et Africains tentent largement d'éviter ces réquisitions de main-d'œuvre en prenant la fuite, comme lors des campagnes massives de recrutement de main-d'œuvre pour la construction du chemin de fer Congo-Océan. Les réquisitions des autorités coloniales ne se limitent pas aux troupes coloniales et à la main-d'œuvre, elles étendent leur politique prédatrice à la captation des ressources, à commencer par l'appropriation des terres, comme dans le cas de l'Algérie, colonie de peuplement. La loi Warnier de 1873 sur la propriété individuelle ainsi que les lois foncières de 1887 et 1897 et encore celle de 1926 favorisent la confiscation des meilleures terres et de forêts qui faisaient jusque-là l'objet de droits d'usages collectifs. Des paysans refusent ces mesures administratives confiscatoires. André Nouschi montre que les fellahs se rebellent en pratiquant vols et atteintes aux propriétés des colons ; afin de retrouver leurs biens, ces derniers doivent verser clandestinement une rançon. Autre moyen de contestation, les pétitions des paysans algériens envoyées au député Albin Rozet, pourfendeur de l'indigénat, et au sénateur Louis Pauliat, rapporteur du budget des colonies : en 1897, la législation est réformée même si elle favorise toujours la « francisation » des terres.

Par ailleurs, depuis 1901, le budget des colonies étant autonome et reposant sur leurs ressources propres, la mise en place d'un impôt de capitation devient centrale. Son acquittement pousse les paysans à entrer dans une agriculture commerciale, au détriment des cultures vivrières. Le non-paiement des impôts, leur collecte incomplète ou leur détournement font partie des résistances indirectes. Dans *La naissance du maquis au Sud-Cameroun, 1920-1960*, Achille Mbembe a ainsi relaté le manque à gagner fiscal pour l'administration coloniale dans la région de Birimbi, dans les années 1930. Alors qu'avant 1934, un seul chef de village était accusé de détournement partiel des impôts, cette année-là neuf chefs sont impliqués et, en 1936, 16 sont accusés de ne pas remettre les sommes attendues. La pression sur les ressources est particulièrement importante pendant

les deux guerres mondiales : durant le second conflit, l'expression des protestations reste limitée par l'exercice extrême de la contrainte mais nourrit cependant la prise de conscience par les autorités coloniales de la nécessité des réformes (conférence de Brazzaville, 1944) ainsi que les revendications des Africains, les mobilisations populaires convergeant au sortir de la guerre avec des contestations culturelles et politiques qui ont mûri.

### B/ Contestations culturelles et politiques.

L'entre-deux-guerres est marqué par un vaste mouvement de revendications culturelles contestant l'emprise coloniale. En 1921, l'écrivain martiniquais René Maran est la première personne noire à remporter le prix Goncourt pour son roman *Batouala*. Salarié de l'administration coloniale en AEF, il dénonce dans sa préface le système colonial et participe ainsi à briser l'image romantique et exotique des sociétés colonisées véhiculée dans les représentations et les discours littéraires métropolitains. *La Revue du monde noir* des sœurs Nardal fait-elle une place aux textes de l'écrivain noir américain Langston Hughes : porteurs d'une culture afro-américaine d'émancipation, ils participent à la formation d'une aire intellectuelle de « l'Atlantique noir » (Paul Gilroy) s'étendant aux rares élites intellectuelles africaines dites « évoluées » et plaçant Paris au centre d'une floraison de publications anticolonialistes. C'est ainsi au cœur de ces connexions qu'émerge le courant de la Négritude, avec la création en 1934 de *L'Étudiant noir* par Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire et Léon-Gontran Damas. Le mouvement rejette le projet d'assimilation soit-disant visé par la métropole coloniale, au profit de l'affirmation et de la reconnaissance des civilisations et peuples noirs. Pour Senghor, il s'agit « d'assimiler et non d'être assimilé », la négritude étant le fruit de circulations transnationales d'idées panafricaines. Parfois réduite à un mouvement littéraire et philosophique, la dimension politique de la Négritude ne doit pas être occultée puisqu'elle propose le rejet de l'occidentalisme au profit d'un universalisme repensé, la langue française imposée par le colonisateur devenant un outil de la contestation anticoloniale.

La majorité des Africains, n'ayant pas accès à l'école des colonisateurs ou ne souhaitant pas la fréquenter, emprunte d'autres voies de contestations, symboliques ou culturelles, notamment religieuses. Il s'agit de promouvoir des croyances et des pratiques inspirées de religions traditionnelles en rupture avec les modèles transmis par les missionnaires européens. Achille Mbembé relate ainsi la stratégie que Lotin Samé - considéré au Cameroun comme la première figure nationaliste - déploie dans l'entre-deux-guerres pour développer une Église africaine autonome, la Native Baptist Church. Dans des cas extrêmes, la contestation de nature religieuse peut prendre la forme de messianismes, à la croisée de croyances animistes et des monothéismes, promettant une vie meilleure et souvent le départ des Européens, fédérant des fidèles derrière des figures prophétiques itinérantes, comme William Wade Harris, originaire du Libéria et qui rencontre un succès certain en Côte d'Ivoire. C'est aussi le cas des croyants rassemblés derrière la figure d'André Matsoua au Congo, encore après la Seconde Guerre mondiale. Sans se limiter à une défense religieuse, certains mouvements veulent préserver des traits sociaux et culturels des sociétés colonisées présentés comme une part significative de leur identité. Ainsi, en Algérie, dès avant la Première Guerre mondiale, les « vieux turbans », qui représentent les notabilités locales, disposent d'une base sociale assez large et défendent les traditions algériennes, par exemple l'enseignement en langue arabe. Les revendications se structurent dans l'entre-deux-guerres et le courant réformiste, ancré dans les traditions musulmanes, est incarné par l'association des Oulémas fondée en 1931 par le Cheikh Abdelhamid Ben Badis. Pour les Oulémas, qui restent éloignés des revendications indépendantistes, il ne s'agit pas de mettre fin à l'impérialisme colonial mais de ne pas s'assimiler à la culture

française. Affirmant « l'arabe est ma langue, l'islam ma religion, l'Algérie ma patrie », ils jouent un rôle essentiel au premier Congrès musulman algérien en 1937.

### C/ Contestations politiques : réformer dans l'empire ou en sortir ?

La conscription instaurée à partir de 1912 en Algérie et en AOF interroge la question de la reconnaissance des droits des indigènes. Le Manifeste du mouvement des Jeunes Algériens exige dès 1912 la fin de tous les régimes d'exception appliqués aux Algériens. La loi Jonnart de 1919 maintient pourtant la dissociation entre citoyenneté et statut personnel, ce qui dissuade les Algériens de demander la naturalisation. De même, en AOF, Blaise Diagne, premier député noir élu en 1914, s'il parvient à faire consolider les droits des citoyens originaires des Quatre Communes (lois éponymes de 1915 et 1916) et bien qu'il soit parvenu à lever plus de 75 000 hommes en AOF et en AEF, n'obtient pas de contrepartie politique collective. Les espoirs des anciens combattants - qui échappent au régime de l'indigénat, obtiennent des emplois réservés, les mutilés touchant les mêmes pensions que les Français de métropoles - sont déçus. Leurs revendications, pourtant conformes aux promesses assimilationnistes de la « mission civilisatrice », demeurent insatisfaites, l'empire français se montrant incapable de se réformer pour mettre fin à des inégalités contraires aux principes républicains. Malgré cet échec, dans l'entre-deux-guerres, le rêve d'assimilation reste actif, caressé par des meneurs réformistes comme le Sénégalais Lamine Gueye (1891-1968, avocat et fondateur du Parti socialiste sénégalais en 1935, premier parti politique moderne de l'Afrique francophone) ou l'Algérien Ferhat Abbas.

Au sortir de la Première Guerre mondiale, des groupes à l'influence encore limitée portent des revendications plus radicales, contestant au fond l'impérialisme colonial. C'est particulièrement le cas pour l'Algérie : en 1926, à Paris, Messali Hadj fonde l'Étoile Nord-Africaine avec le soutien du PCF. En 1931, lors de la grande exposition coloniale internationale organisée sous la direction du Maréchal Lyautey, la Ligue contre l'impérialisme et l'oppression coloniale organise une contre-exposition soutenue par le parti communiste, les mouvements anticoloniaux parisiens, les artistes surréalistes. Mais le succès de « La vérité sur les colonies » reste faible. La répression demeurant forte en métropole, l'ÉNA est dissoute en 1937 ; Messali Hadj crée alors le Parti Populaire Algérien, qui allie des revendications révolutionnaires anti-impérialistes, populistes et islamistes. En 1938, l'échec du projet Blum-Viollette d'extension du collège électoral des citoyens français à un groupe de 24 000 citoyens algériens qui conserveraient leur statut personnel, porte un coup d'arrêt à la contestation réformiste. L'évolution vers une opposition radicale revendiquant une citoyenneté nationale algérienne est alors incarnée par Ferhat Abbas. Le 10 février 1943, peu après le débarquement des forces alliées au Maroc et en Algérie et la conférence interalliée de Casablanca, il publie un Manifeste du Peuple algérien suivi d'un additif réclamant « un État algérien doté d'une constitution propre » autour duquel anciens réformistes, Oulémas et PPA se retrouvent. L'opposition politique nationaliste se développe aussi dans les protectorats : en Tunisie, l'avocat Habib Bourguiba, jugeant le Destour « historique » trop accommodant avec les autorités coloniales, fonde le Néo-Destour en 1934, revendiquant l'indépendance (il est jeté en prison en 1938) alors qu'au Maroc, les réformes demandées par le Comité d'Action marocaine en 1934 restant ignorées par le résident général, les contestataires fondent en décembre 1943 le parti Istiqlal qui promeut une idéologie nationaliste et monarchiste.

Une des questions majeures pour ces élites est de pouvoir s'appuyer sur une base sociale la plus large possible afin de ne pas se couper de la population. En métropole, l'ÉNA relaie le mécontentement des ouvriers

venus des protectorats du Maroc et de la Tunisie ainsi que d'Algérie qui, sur fond de crise économique, se prolétarisent. Les populations d'Afrique subsaharienne sont aussi concernées, notamment dans les villes où commence à éclore une presse anticoloniale (*La Voix du Dahomey* publiée à Paris, *Le Guide du Dahomey* dans la colonie). Cette forme de contestation restant limitée, la population indigène, en majorité privée d'accès à l'éducation scolaire, tente de s'investir dans la contestation via l'action sociale et le syndicalisme. La CGT-U créée en 1922, pour laquelle la défense des travailleurs coloniaux en métropole constitue une avant-garde de la lutte contre l'oppression capitaliste, encourage le développement d'un mouvement syndical dans les colonies. La centrale organise en 1924 un congrès des ouvriers nord-africains qui réunit 150 délégués puis lance en 1926 une grève contre la guerre du Rif. En Afrique subsaharienne, les syndicats, autorisés depuis 1937, ne sont ouverts qu'aux seuls titulaires du certificat d'études : Mamadou Konaté (1896-1956), originaire du Soudan, fonde ainsi le syndicat des instituteurs d'AOF. Dans l'entre-deux-guerres, le syndicalisme demeure bien une forme d'élitisme contestataire.

Cependant, loin d'être enfermée dans un huis-clos impérial, la contestation de l'impérialisme colonial français est renforcée dans l'entre-deux-guerres par des réseaux transnationaux. Des congrès politiques fédèrent ces mouvements contestataires, tel celui qui, approuvé par l'Internationale communiste, fonde à Bruxelles en février 1927 la Ligue contre l'impérialisme et l'oppression coloniale (Messali Hadj y participe). Surtout, le mouvement panafricain prend de l'ampleur. En 1919, le premier congrès panafricain est organisé à Paris par W.E.B. Du Bois et Ida Gibbs Hunt (épouse du consul américain en poste). Il adresse une pétition aux pays vainqueurs de la Première Guerre mondiale réunis pour la Conférence de Paris ; le texte dénonce l'emprise politique et économique exercée sur les peuples colonisés et demande que les territoires africains soient administrés par les Alliés sous la forme d'un condominium auquel les Africains seraient associés. Après trois autres congrès (1921, 1923, 1927), la crise économique met fin à ces réunions panafricaines qui ne reprennent qu'à partir de 1945 (Manchester). La tenue de ces rencontres privilégiant la voie de la négociation et créant ainsi un espace de dialogue, ne signifie pas pour autant abandon de la lutte armée. C'est par exemple le cas dans le protectorat marocain, durant la guerre du Rif. En 1923, Abdelkrim el-Khattabi a constitué une république autonome dotée d'institutions modernes. Le gouvernement français s'engage alors dans une guerre très violente aux côtés des troupes espagnoles (Franco), n'hésitant pas à recourir aux armes chimiques. Abdelkrim se rend en mai 1926. Cette expérience précoce d'émancipation reste dans les mémoires anticoloniales comme un modèle de lutte et d'expérience de l'indépendance. Dans le protectorat tunisien, le Bey de Tunis Moncef tente lui d'affirmer son autonomie vis-à-vis de Vichy en s'opposant au résident général et en soutenant le mouvement nationaliste, les troupes de l'Axe développant sans guère de succès une politique de propagande visant à obtenir le soutien des populations colonisées du Maghreb. Après la reprise du contrôle de la Tunisie par les Alliés, Moncef Bey, accusé de collaboration par les autorités coloniales françaises, est forcé à abdiquer (mai 1943).

La diversité des formes et des objectifs des contestations de l'impérialisme colonial français d'une guerre à l'autre exprime la plasticité d'un empire qui produit des différences et joue des hiérarchies afin de se maintenir et d'étendre sa puissance. Engagés dans des rapports de force mouvants et des négociations dont les termes sont perpétuellement modifiés, les acteurs des sociétés coloniales sont aux prises avec un empire que seule une minorité remet radicalement en question. L'expérience de la Seconde Guerre mondiale, la conscience du prix du sang versé par des colonisés privés de droits, la fragilité de la métropole vaincue et occupée puis libérée

avec l'aide des Africains et des Alliés, cela dans un contexte où les nouvelles grandes puissances sont anticoloniales, ouvre un nouveau champ des possibles sans pour autant que les indépendances nationales constituent le seul horizon envisageable.

### III) Contester l'impérialisme colonial français en Afrique jusqu'à le faire disparaître (1945-1962).

Entre 1956 et 1962, les indépendances africaines vis-à-vis de la France se sont imposées dans un mouvement rapide et irrésistible. Pourtant, rien ne laissait présager une telle issue à la fin de la Seconde Guerre mondiale, ni même d'ailleurs en 1958 lorsque les colonisés d'Afrique subsaharienne acceptent massivement le statut d'« autonomie dans la communauté » que leur propose la constitution gaullienne de la V<sup>e</sup> République. Comprendre cette accélération nécessite de remettre en perspective les différentes modalités de contestations qui ont émergé à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale. Loin de la vision téléologique qui ferait de la naissance d'États-nations la seule issue logique à la fin de l'empire colonial, les contestations ont en effet fait naître des projets diversifiés dans les différents territoires de l'empire colonial, dans lesquels la voie de la lutte politique a souvent été privilégiée par rapport à celle de la lutte armée.

#### A/ Concessions réformistes et structuration des contestations.

Depuis la conférence de Brazzaville, la France s'est engagée à abolir l'indigénat et à mettre en œuvre une véritable politique de développement économique et social. Des améliorations sont obtenues avec l'abolition du travail forcé, par la loi Houphouët-Boigny du 11 avril 1946, et l'octroi de la citoyenneté à tous les habitants de l'empire par la loi Lamine Gueye du 7 mai 1946, qui met fin au régime de l'indigénat. Le programme du Fonds d'investissement pour le développement économique et social (FIDES) met en place des investissements financiers plus importants dans les systèmes scolaires et de santé mais ils restent trop limités. Les inégalités flagrantes renforcent alors la contestation dans les colonies et en métropole. Partis politiques (Mouvement démocratique de la Rénovation malgache MDRM, Rassemblement Démocratique Africain RDA, 1946) et syndicats se multiplient. C'est l'occasion pour certains acteurs africains de participer à la vie politique (Senghor, Mamadou Dia, Félix Houphouët-Boigny, Sékou Touré...) et d'exiger de nouvelles réformes. Les droits des femmes sont encore plus limités puisqu'elles n'accèdent au suffrage réellement universel qu'en 1956. Cependant, des comités féminins du RDA apparaissent dès la fin des années 1940 au Soudan français, en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Sénégal et au Cameroun. Les acteurs et actrices africains ont donc réussi à s'emparer de ces quelques améliorations du cadre impérial pour contester l'absence d'égalité réelle. La constitution de 1946, qui supprime institutionnellement l'empire et instaure l'Union française, ouvre un champ des possibles. Cependant, la voie réformiste, trop limitée, n'a pas assuré la stabilité escomptée. Elle a au contraire souligné les écarts avec les droits des citoyens métropolitains et alimenté les revendications.

L'empire français vacille d'abord en raison de nombreuses contestations internes. De 1945 à la fin des années 1950, les luttes sociales se multiplient en AOF et AEF pour dénoncer les inégalités impériales en matière de salariat et de droits sociaux. Dès 1945, à Dakar par exemple, une grève portée dans un premier temps par les métallurgistes et les enseignants réclame une égalité de salaires entre Africains et Européens. Cet essor du syndicalisme est visible dans tous les territoires de l'empire colonial français, à l'image du Maghreb ou de la Guinée où Sékou Touré crée l'Union générale des travailleurs d'Afrique noire (UGTAN) en 1957. Les pressions auxquelles l'empire est soumis s'observent tout autant en métropole. La Fédération des étudiants d'Afrique noire française en 1950, qui émerge dans un contexte militant intellectuel communiste (Aimé Césaire) ou à

tendance marxiste (Frantz Fanon), réclame des droits en matière de logement ou d'obtention de bourses étudiantes. Des métropolitains sont aussi à l'origine d'une contestation du système impérial. En métropole, en août 1956, le journaliste Raymond Cartier, pourtant partisan de la présence coloniale française en Afrique, publie une série d'articles dans *Paris-Match* qui formule la thèse selon laquelle les financements attribués aux espaces coloniaux seraient préjudiciables au développement économique de la métropole.

Enfin, la fragilisation et les concessions accordées par les autorités coloniales sont également à analyser au prisme de la situation internationale. La rédaction de la charte de l'ONU, en 1945, visait clairement à garantir l'égalité de droits des peuples ainsi que le droit à disposer d'eux-mêmes. La fondation de la Ligue arabe, au Caire, en mars 1945, participe également de ce climat de contestation de l'ingérence des puissances coloniales en Afrique. Elle participe par ses déclarations de solidarité à la constitution progressive d'un groupe arabo-asiatique, précisant ainsi les contours de la naissance du tiers-monde. La conférence de Bandung est ouverte en avril 1955 par les mots du président Ahmed Sukarno insistant sur « la haine commune du colonialisme ». La crise de Suez, en 1956, semble donner corps à ces idéaux puisque Nasser parvient à nationaliser le canal au détriment des volontés française et britannique. Prolongé ensuite en 1961 par la Conférence de Belgrade, ce mouvement tiers-mondiste souligne la capacité des acteurs anticoloniaux à s'appuyer sur des réseaux transnationaux. En Afrique, de nombreux militants envisagent d'ailleurs des options fédéralistes, à l'image du projet d'union Ghana-Guinée ou de la Fédération du Mali. Si aucun de ces projets n'aboutit, ils demeurent néanmoins la preuve que les circulations entre les territoires ont été renforcées par l'idéal tiers-mondiste. C'est dans ce contexte que la loi-cadre Defferre de 1956 accorde le suffrage universel et le collège unique aux territoires d'outre-mer, reconnaissant ainsi une forme d'autonomie politique. Cependant, ces compétences s'exercent à l'échelle de chaque ancienne colonie et non des fédérations, ce qui entraîne une forme de « balkanisation », expliquant en partie les trajectoires différenciées des sorties de l'empire colonial français.

#### [B/ Les voies de sorties « pacifiques » de l'Empire.](#)

Le contexte évoqué précédemment et l'émergence des formes de politisation des contestations permettent de comprendre la fin des protectorats français au Maghreb. La métropole recentre la défense de ses intérêts sur l'Afrique subsaharienne et sur l'Algérie. La trajectoire de la Tunisie est ici éclairante car la contestation de la tutelle coloniale devient de plus en plus forte au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Durant l'entre-deux-guerres, le Destour, formé en 1920, avait déjà élaboré un programme de réformes du protectorat, avant qu'une partie de ses membres ne fasse scission pour fonder le Néo-Destour en 1934, partisan de l'indépendance et dont la figure de proue est Habib Bourguiba. En 1946, les mobilisations de masse se multiplient et Ferhat Hached crée l'Union générale des travailleurs tunisiens (UGTT) afin de regrouper les syndicats tunisiens et renforcer ainsi la lutte. Alors que le Néo-Destour accepte de participer au gouvernement tunisien en 1950, le rejet du plan de réformes qu'il présente au gouvernement français provoque la colère des Tunisiens et l'apparition de groupes armés de fellaghas. La réponse des autorités coloniales est violente, envers les populations comme envers les leaders du mouvement, puisque Ferhat Hached est assassiné par le groupe de la Main Rouge, organisation servant de paravent au Service de documentation extérieure et de contre-espionnage français (SDECE). Néanmoins, en juillet 1954, Pierre Mendès France accepte l'idée de l'autonomie interne et en mars 1956, la Tunisie obtient son indépendance. Le cas du Maroc, qui obtient celle-ci en 1956, présente de nombreuses similarités avec celui de la Tunisie. La France est alors affaiblie par la défaite de Diên

Biên Phu en Indochine et ne peut concentrer ses moyens sur ce protectorat en raison de l'ouverture d'un nouveau front en Algérie.

Le cas subsaharien est aussi révélateur de la structuration des partis politiques et de leur capacité à contester l'empire colonial français en s'appuyant sur des circulations intra et inter-impériales. Le Rassemblement démocratique africain est un parti politique fédéral qui rassemble des partis des différents territoires de l'AOF. Son projet politique repose sur la lutte anticoloniale et l'opposition à la « fausse assimilation » selon Félix Houphouët-Boigny, qui dirige le mouvement. D'abord affilié au parti communiste, celui-ci opère un virage en 1950 vers la négociation avec le gouvernement français, notamment en reconnaissant le cadre de l'Union française. Cette nouvelle tactique est réprouvée par une partie des dirigeants du RDA (comme son vice-président Gabriel d'Arboussier) et une partie des militants. Ces dissensions sont exploitées par les autorités coloniales qui mènent une politique répressive en Afrique contre les militants les plus radicaux, à l'image de la décapitation du sénateur ivoirien Victor Biaka Boda en 1950. Les réactions violentes des autorités coloniales participent tout de même à renforcer l'audience du parti qui remporte plusieurs victoires électorales à la fin des années 1950. Si le RDA a permis l'émergence de l'idée fédéraliste, il finit par s'étioler en raison des divergences des leaders indépendantistes et disparaît en 1960, notamment en raison de la voie prônée par Houphouët-Boigny à partir de 1957, soucieux de défendre les intérêts économiques de la Côte d'Ivoire : l'indépendance de chaque pays africain vis-à-vis des autres.

La métropole française tente de réagir face à ces contestations. La loi-cadre Defferre de 1956 est ainsi une tentative pour sauver l'Union française, inspirée par trois principes : décentralisation politique, déconcentration administrative, africanisation. Les pays africains pourraient alors devenir des républiques autonomes gérant leurs affaires intérieures tandis que certaines prérogatives communes (politique étrangère, politique économique, monnaie) resteraient administrées par des organes fédéraux. Ce projet est soumis à référendum en 1958 et place les Etats africains face à un choix cornélien : rester sous une domination française ou devenir indépendant immédiatement sans préparation préalable. Sékou Touré, en Guinée, est alors le seul leader africain à contester l'adhésion à une communauté qui serait inégalitaire. Le pays devient indépendant le 2 octobre 1958, et la France décide alors de cesser tous ses financements et de rappeler le personnel colonial en métropole. Les autres Etats font le choix de se prononcer massivement pour le oui. Le Soudan français, le Sénégal, la Haute-Volta et le Dahomey fondent alors l'éphémère Fédération du Mali en janvier 1959. Suscitant d'abord un véritable enthousiasme, le projet porté notamment par Lamine Gueye, Léopold Sédar Senghor et Modibo Keita connaît un premier écueil avec le retrait quasi immédiat de la Haute-Volta et du Dahomey, dissuadés par la France et la Côte d'Ivoire puis achoppe en août 1960 sur la rivalité et les visions différentes du Sénégal et du Soudan, qui conserve le nom de Mali. Entre le 1er janvier et le 28 novembre 1960, 15 colonies ou territoires sous tutelle française prennent finalement leur indépendance. En Afrique subsaharienne, les dirigeants politiques ont donc progressivement décidé de profiter de l'autonomie octroyée par la métropole française en s'appuyant sur les divisions territoriales et la création de relations bilatérales avec la France métropolitaine.

### [C/ La voie de la lutte armée comme ultime solution pour contester l'impérialisme colonial.](#)

Si le cas algérien est devenu la métonymie de la lutte armée, il est tout de même important de rappeler que l'Afrique subsaharienne a également été touchée par des conflits violents avec la métropole. Le cas de la

révolte de la colonie de Madagascar est le fruit d'un nationalisme ancien, longtemps relayé au sein des sociétés secrètes (Jina, Panama) et des syndicats. La fondation d'un parti politique à Paris en 1946, le Mouvement démocratique de rénovation malgache (MDRM), dont les leaders sont Joseph Raseta et Joseph Ravoahangy, participe de cette revendication précoce de l'indépendance par la voie légale. En mars 1947, une insurrection naît dans l'est de l'île. Le bilan de la répression est très lourd : au moins 11 000 morts parmi les combattants malgaches, 20 à 30 000 morts civils en raison de malnutrition. Madagascar devient finalement indépendante en juin 1960, sous la houlette du dirigeant du Parti des Dëshérités de Madagascar (PADESM), Philibert Tsiranana, proche de De Gaulle et qui devient le premier président de la République malgache. Le Cameroun, dont le statut territorial est différent puisqu'il s'agit d'un mandat sous tutelle accordée par l'ONU, est lui aussi un exemple de lutte armée aux racines proches de celle de Madagascar (dans les catégories sociales concernées, la tactique de guérilla, les terrains des combats). Ce mouvement est très durement réprimé par les autorités coloniales en raison de son caractère indépendantiste, de la suspicion de communisme pesant sur lui, ainsi que de l'humiliation que leur inflige la réception de Ruben Um Nyobé à l'ONU. Ce dernier est abattu le samedi 13 septembre 1958 par les troupes de l'autorité coloniale constituées d'un peloton venu de Yaoundé et de tirailleurs camerounais. La France parvient alors à confier le pouvoir à ses alliés locaux et l'indépendance est proclamée le 1er janvier 1960 par Ahmadou Ahidjo.

L'Algérie présente des caractéristiques qui la différencient du reste des territoires de l'empire colonial français, notamment une présence beaucoup plus forte dans cette colonie de peuplement que dans les autres espaces maghrébins (un million d'Européens contre 250 000 au Maroc et 180 000 en Tunisie). La voie réformiste semble bloquée par la volonté des Français d'Algérie de maintenir les distinctions inhérentes à l'impérialisme colonial. Les contestations armées débutent par une déclaration constitutive du Front de libération nationale (FLN) puis une série d'attentats, à la Toussaint 1954, frappant l'ensemble du territoire en 1955. En 1956, le FLN déplace les guerres dans les villes et constitue l'Armée de libération nationale (ALN). Début 1957, Robert Lacoste, ministre-résident, confie au général Massu les pouvoirs de police normalement attribués au préfet. L'historienne Raphaëlle Branche a démontré que la pratique de la torture est alors institutionnalisée et frappe de nombreux militants du FLN. En septembre 1957, la bataille d'Alger est gagnée par l'armée française et les réseaux indépendantistes sont démantelés. De nombreuses voix contestent en métropole les exactions de l'armée. Le Comité Maurice Audin, créé en 1957, dénonce ainsi les tortures exercées pendant la bataille d'Alger en mettant en lumière la disparition de cet assistant en mathématiques à la faculté d'Alger, communiste et favorable à l'indépendance de l'Algérie. Le réseau Jeanson soutient aussi la cause du FLN en transportant des fonds et des faux-papiers pour les agents du FLN présents en métropole (d'où leur surnom de « porteurs de valises »). Les tensions en métropole sont étroitement liées à l'intensité de la guerre en Algérie et la violence de la réaction des autorités s'exacerbe. Ainsi, la manifestation du 17 octobre 1961 organisée par le FLN est très durement réprimée par les forces de police dirigées par le préfet de police Maurice Papon. La manifestation contre les attentats menés par l'OAS le 8 février 1962 s'achève elle aussi dans le sang, au métro Charonne, lors de laquelle neuf personnes perdent la vie en raison des violences policières.

D'autres soutiens sont essentiels au combat mené par les Algériens. Dès le mois de septembre 1955, la question algérienne est débattue à l'Assemblée générale de l'ONU. Les Algériens peuvent aussi appuyer leur résistance sur la solidarité maghrébine, à partir de l'indépendance de la Tunisie et du Maroc, pour organiser la résistance. Les instances dirigeantes du FLN sont ainsi accueillies en Tunisie, leurs recrues militaires

s'entraînent dans les deux anciens protectorats et plusieurs dizaines de milliers de civils y trouvent refuge. La Libye d'Idris Ier et l'Égypte de Nasser servent également de base arrière au FLN. L'internationalisation de la contestation est donc particulièrement visible dans le conflit algérien, là où la Tunisie et le Maroc avaient principalement eu recours à l'ONU. En mai 1958, une foule s'empare du gouvernement général à Alger et des comités de salut public sont formés, de nombreux militaires constituant leurs rangs. Le divorce entre le gouvernement d'un côté et l'armée et les Français d'Algérie de l'autre est alors consommé. Dans cette situation de crise, de Gaulle demande les pleins pouvoirs pour six mois et promet la rédaction d'une nouvelle constitution. La IV<sup>e</sup> République est emportée par la crise algérienne, prouvant ainsi l'importance des effets-retours des contestations vers la métropole. L'année 1959 est marquée par de très importantes défaites pour l'ALN. Pourtant, le 16 septembre 1959, de Gaulle prend tous les observateurs de court en annonçant la voie possible de l'autodétermination, décision qui provoque la colère des pieds-noirs et de l'armée. L'année 1961 est marquée par la réaction des partisans de l'Algérie française avec la création de l'Organisation de l'armée secrète (OAS) et le putsch d'Alger. Le climat de guerre civile qui parcourt l'Algérie et la violence déployée poussent de Gaulle à sortir le plus vite possible du conflit. Les accords d'Évian sont signés le 19 mars 1962, les Français de métropole les ratifiant avec 91% de suffrages favorables : l'indépendance algérienne est proclamée le 3 juillet de la même année.

Les contestations de l'impérialisme colonial français en Afrique sont consubstantielles à son déploiement. Leurs modalités d'expression et leur intensité évoluent au double rythme des formes successives prises par les liens développés entre la métropole et les territoires colonisés à l'initiative des Européens et de la capacité d'action manifestée par les sociétés africaines. Dès que l'acte berlinois du 26 février 1885 est appliqué en Afrique, il est perçu par les Africaines et les Africains - même si d'importantes nuances ménagent ici et là une place, toujours relative, aux intérêts particuliers -, comme un système pluriel de domination fondé sur des pratiques inégalitaires et racistes, aux plans tant économique que politique, social et culturel. Durant toute la période considérée, dans les colonies, en métropole et au-delà - la fin du XIX<sup>e</sup> siècle marquée par le « scramble for Africa » l'est aussi par le « Break up of China » -, de multiples protagonistes aux répertoires d'action variés ont joué un rôle crucial dans la contestation de l'impérialisme colonial. C'est en s'adaptant aux conditions successives prises par la domination coloniale que les contestataires ont agi, avec une efficacité allant croissant. Ainsi, après la Première Guerre mondiale, les revendications ont opéré dans des cadres de plus en plus organisés (partis politiques, relais médiatiques, vecteurs culturels) et connectés (question de la « fédération » africaine, jeu d'influence de la Guerre froide, affirmation du tiers-monde) : préparant les conditions de leur progressive autonomie, les sociétés africaines se lancent dans des luttes qui, à terme relativement bref, aboutissent à leur indépendance.

Pour autant, l'histoire des contestations de l'impérialisme colonial français en Afrique ne s'achève pas en août 1960 (en moins d'un mois, huit États de la récente Communauté proclament leur indépendance), ni le 18 mai 1961 quand le secrétariat d'État aux relations avec les États de la Communauté devient le ministère de la... Coopération, ni encore le 19 mars 1962 à midi (cessez-le-feu prévu par les accords d'Évian) ou le 3 juillet 1962 (reconnaissance de l'indépendance de l'Algérie à la suite du référendum sur l'autodétermination). En effet, malgré la rapidité du processus d'accès à l'indépendance juridique formelle, les rapports entre les anciennes colonies africaines et l'ancienne métropole française continuent d'évoluer. À ce titre, les occasions de contester des pratiques restées vivaces car inspirées du long et récent héritage de l'impérialisme colonial

français, sont nombreuses. Ces remises en cause, s'établissant dans des domaines variés, balisent une histoire continuée des contestations de l'impérialisme colonial français en Afrique.

D'abord, beaucoup contestent les retards et limites géographiques de la « décolonisation ». Ainsi, l'archipel des Comores n'accède à l'indépendance que le 6 juillet 1975 ; depuis cette date et jusqu'à nos jours, l'OUA et l'ONU ne cessent de condamner la France pour ses actions contre la souveraineté de l'archipel. De même, depuis 1962, les contestations de ce que l'on nomme parfois la « Françafrique » émaillent les rapports entre la France et ses anciennes colonies africaines. Le terme, d'abord utilisé pour insister sur la nécessaire « cohésion du bloc France-Afrique » (Jean Piot dans *L'Aurore*, 6 juin 1945), désigne désormais la manière dont les intérêts français en Afrique continuent d'être défendus par la puissance publique avec une permanence faisant système. Ce « néocolonialisme » est vivement contesté par les Africaines et les Africains ; en témoigne leur réception du discours prononcé par Nicolas Sarkozy le 26 juillet 2007 à l'université de Dakar.

Par ailleurs, la question des usages des mémoires de l'histoire des contestations de la présence coloniale française en Afrique tient une place centrale dans les relations qu'entretiennent de nos jours États et sociétés. Qu'il s'agisse des « cadres sociaux de la mémoire » étudiés par Maurice Halbwachs (commémorations officielles, érection de monuments, toponymie urbaine), de vecteurs de mémoire sociaux (place de ces thématiques dans les programmes d'enseignement), culturels (littérature, cinéma, musique et chansons, spectacles vivants, etc.), les politiques mémorielles publiques actuelles et les circulations mémorielles du quotidien imposent un constat simple : plus de soixante ans après que l'impérialisme colonial français en Afrique a officiellement cessé, les sociétés africaines et européennes continuent de s'en approprier le souvenir partagé et d'en contester les représentations.

### 3. Épreuve disciplinaire appliquée (Géographie)

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

L'épreuve disciplinaire appliquée constitue la seconde épreuve écrite d'admissibilité du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie. Elle consiste en une analyse critique d'un corpus documentaire, suivie d'une exploitation pédagogique de ce corpus à partir du sujet, à un niveau scolaire identifié par le candidat. Le but de l'épreuve disciplinaire appliquée en géographie est, par conséquent, de mobiliser des connaissances scientifiques de niveau universitaire pour analyser le corpus documentaire, puis de les adapter dans le cadre de programmes scolaires de l'enseignement secondaire.

Cette épreuve demande une bonne maîtrise de la langue française. C'est pourquoi, les fautes de syntaxe et d'orthographe ont été sanctionnées à proportion de leur gravité et de leur nombre : un futur enseignant doit être capable de corriger ses élèves. De même, l'usage d'un vocabulaire précis et d'un registre de langue adapté sont exigés pour recruter de futurs enseignants.

L'exploitation disciplinaire appliquée se compose de deux parties : une analyse scientifique du corpus documentaire et une exploitation pédagogique, toujours articulée à partir du sujet, de documents choisis.

- **Analyse critique de documents (partie scientifique)**

Cette première partie exige des candidats :

- Qu'ils **maîtrisent les connaissances** permettant de commenter les documents ;



- Qu'ils **portent un regard critique** sur le corpus documentaire ;
- Qu'ils **contextualisent** les documents ;
- Qu'ils **utilisent un vocabulaire notionnel adapté** ;
- Qu'ils **analysent les documents selon une démarche géographique, dans une réponse structurée répondant à la problématique.**

L'analyse scientifique n'est ni une paraphrase organisée des documents, ni une dissertation illustrée par les documents. Les éléments tirés des documents doivent être systématiquement analysés selon une démarche géographique mettant en évidence des **jeux d'échelles et d'acteurs**, permettant d'**identifier des dynamiques** économiques, sociales, environnementales ou politiques, au cœur du fonctionnement des territoires.

La dimension critique de l'analyse est cruciale, puisqu'elle donne la possibilité aux candidats d'exercer un regard professionnel sur la composition du corpus : limites, manques, défauts formels repérables ou partis pris décelables dans les documents.

Pour cela, les candidats doivent maîtriser la méthode d'analyse critique d'un corpus de documents en géographie. Le **raisonnement géographique** identifie les différentes échelles mobilisées dans chaque document, afin d'en faire une analyse approfondie, consistant à identifier convenablement les sources des documents et à savoir utiliser et croiser les documents en conséquence. Par ailleurs, le candidat doit être capable non seulement de relever les informations à partir de documents variés et en employant le vocabulaire adapté (textes, tableaux, photographies, cartes, affiche), mais aussi de **passer de l'observation à l'explication**. Celle-ci passe par la capacité pour le futur enseignant à mobiliser ses connaissances pour contextualiser, expliquer et **mettre en perspective le corpus documentaire par rapport au sujet**. Le regroupement des documents de manière thématique permet de combiner et de confronter les points de vue pour répondre à la problématique soulevée par le corpus.

Le développement de l'analyse critique consiste en une **réponse structurée** à la problématique géographique du dossier. Le plan doit être cohérent, structuré, hiérarchisé et équilibré ; il doit permettre de traiter l'ensemble des documents et des thématiques abordées par le dossier. Chaque paragraphe doit être construit autour d'un argument solidement développé et d'un exemple précis, localisé, extrait des documents et devant être dûment analysé. L'emploi du vocabulaire et des notions adéquates de géographie donnent sens aux documents du corpus. Le candidat doit se garder de tout jugement de valeur, de clichés et de stéréotypes.

- **Construction d'une séquence (exploitation pédagogique adaptée)**

Cette deuxième partie exige des candidats :

- Qu'ils **maîtrisent les connaissances didactiques** permettant de produire une séquence adaptée au niveau visé ;
- Qu'ils **portent un regard critique** sur les documents tirés d'un manuel scolaire ;
- Qu'ils **présentent un projet de séquence, avec une ou plusieurs séances en lien avec le sujet** ;
- Qu'ils **justifient le choix des documents** (tirés du corpus scientifique et/ou des manuels scolaires) utilisés dans la séquence, en lien avec le sujet et avec le niveau choisi ;

- Qu'ils **explicitent les objectifs notionnels** et les relient au sujet, aux documents mobilisés, et aux activités proposées ;
- Qu'ils **évoquent les compétences/capacités mobilisées** dans la ou les séances développées.

L'exploitation pédagogique adaptée doit être pensée en lien étroit avec l'analyse critique, raison pour laquelle elle suit l'analyse scientifique. Cette **transposition didactique des savoirs scientifiques** implique un travail d'adaptation permettant d'évaluer les compétences du futur enseignant. Ce dernier a précisément pour mission de transformer des problématiques géographiques en problématiques scolaires, des concepts en notions, des savoir-faire inhérents au raisonnement géographique en capacités/compétences à transmettre aux élèves. Cette partie doit permettre au candidat de montrer sa capacité à passer du savoir savant au savoir scolaire. Ce travail d'adaptation n'a rien de mécanique et doit être apprécié de façon pragmatique, d'une part, en s'appuyant sur le sujet et sur les documents du dossier et, d'autre part, en prenant en considération les programmes et les attendus relatifs aux mises en œuvre pédagogiques.

La finalité de cette seconde partie de l'épreuve est d'évaluer la capacité des candidats à se projeter dans leur futur métier de professeur d'histoire-géographie. Le jury attend des candidats qu'ils montrent leur capacité à concevoir et à exposer les éléments nécessaires à une préparation pour un niveau donné, conformément au texte officiel des programmes. Les candidats doivent s'appuyer sur certains documents du corpus pour monter une séquence entière ou une séance en particulier, dont les grandes lignes seront exposées, sans trop rentrer dans le détail. Il s'agit surtout de comprendre comment les candidats **articulent leur choix de documents avec les notions à transmettre aux élèves et leurs objectifs d'apprentissage**, plutôt que d'exposer une préparation de cours complète. Les compétences et capacités que les élèves pourront travailler seront explicitement présentées.

La **connaissance des contenus et des objectifs des programmes de l'enseignement secondaire** est indispensable. Le candidat doit être capable de se repérer dans les objectifs d'apprentissage fixés par les textes officiels des programmes (BO) pour les cycles 3 et 4, ainsi que pour le lycée et également connaître les notions principales, de la sixième à la terminale afin d'être capable de mobiliser les compétences et les capacités figurant dans les programmes. Les extraits de programme figurant en annexe du corpus visent à aider les candidats à proposer une exploitation pédagogique. Les candidats peuvent, tout à fait, choisir d'autres niveaux de classe à la condition que leur proposition d'adaptation soit cohérente. L'épreuve porte sur les programmes en vigueur l'année du concours (programmes de 2016 modifiés en 2020 pour le collège, les programmes du tronc commun de seconde, de première et de terminale du lycée des voies générale et technologique). Les programmes de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) des classes de première et de terminale (voie générale) doivent également être connus.

**L'exploitation pédagogique doit être structurée autour de la présentation d'une séquence puis d'une séance en lien avec le sujet.** Le candidat doit faire figurer clairement la problématique de sa démarche pédagogique élaborée dans le prolongement de l'analyse critique. La **justification de la problématique scolaire** retenue doit conduire le candidat à démontrer sa capacité à transposer des compétences universitaires en compétences pédagogiques et didactiques. La problématique, simple dans sa formulation, doit être cohérente avec les programmes. Les notions essentielles du thème à travailler doivent être identifiées et hiérarchisées en fonction du niveau choisi. Pour cela, les **objectifs de connaissances et de compétences** dans les activités proposées doivent être rappelés. Le candidat, par la démarche retenue, doit expliquer dans quel ordre et selon

quelles modalités ces notions seront travaillées. Ce travail requiert de **choisir un document approprié et de commenter son exploitation pédagogique**. Une proposition de trace écrite et de plan de séquence est la bienvenue. Si le candidat le juge utile, la mention du type d'évaluation attendue en fin de séquence peut être abordée sans être approfondie.

- **Production graphique**

La réalisation d'une production graphique commentée est attendue, que celle-ci prenne place au sein de l'analyse scientifique ou dans l'exploitation pédagogique adaptée. Cette production graphique, de niveau universitaire (le candidat ne peut se contenter d'un seul schéma ou d'une carte mentale) doit permettre d'apprécier les compétences cartographiques et synthétiques des futurs enseignants ; un certain degré de complexité est donc attendu quant aux informations représentées. Les productions ne peuvent se réduire à de simples illustrations, mais doivent faire preuve d'une véritable réflexion problématisée. La **maîtrise de la sémiologie graphique** et des **conventions de présentation** des croquis ou schémas (titre, orientation, légende, échelle, toponymes) est indispensable. La légende de la production graphique doit être claire et organisée.

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. Il faudra alors insister, dans un paragraphe réflexif, sur les possibilités de réalisation avec les élèves.

### 3.2. Éléments de corrigé

#### 1. Remarques liminaires sur le corpus documentaire

Il s'agit pour le candidat d'analyser le sujet en considérant que les littoraux touristiques français sont des espaces attractifs et que cette attractivité est génératrice de tensions de différentes formes et de différentes natures.

Les documents permettent d'aborder le sujet à travers une pluralité de situations françaises, de l'Outre-mer à la France métropolitaine. Ils permettent également d'appréhender les littoraux comme des espaces appropriés par les hommes et les femmes, de façon temporaire ou permanente, avec des pratiques et des représentations différenciées. La question du tourisme dans les espaces littoraux et les nombreuses tensions qu'il suscite entre différents acteurs, doit également être abordée. Même si le corpus privilégie une analyse des problématiques à l'échelle locale, car elle est utile au candidat pour décrire les formes spatiales que prennent les tensions, il faudra compléter l'analyse en mobilisant d'autres échelles.

Les textes, en particulier l'article du Monde (document 2), marqué par un certain parti pris, peuvent inciter les candidats à adopter une démarche critique. Cette posture peut notamment être mobilisée pour interroger la pertinence de l'échelle nationale, qui ne permet pas toujours de saisir pleinement les tensions à l'œuvre dans les littoraux (document 3). Le candidat peut, en outre, rappeler que le corpus documentaire ne présente pas l'entièreté des littoraux français, mais que ceux qui sont abordés dans les documents sont ceux qui sont le plus soumis à des tensions.

#### 2. Remarques liminaires sur les termes du sujet et les références épistémologiques

Le sujet propose une réflexion sur les littoraux exclusivement touristiques. Mis à part quelques exceptions, comme certains littoraux d'Outre-mer ou les zones industrialo-portuaires, la grande majorité des littoraux

français peut être considérée comme touristique. Par littoraux, on entend la zone de contact entre la terre et la mer, qui ne se limite pas au trait de côte, et qui met en relation un arrière-pays et un avant-pays. C'est une « bande de terre dont le relief et les activités sont influencés par la mer » (Gérin-Grataloup, 2022). Pour étayer cette première définition, le candidat pourra mobiliser des géographes spécialistes du tourisme tels que Rémy Knafou et Mathis Stock (2002) qui en donnent la définition suivante : « un système d'acteurs, de pratiques, et de lieux qui a pour finalité de permettre aux individus de se déplacer pour leur récréation hors de leurs lieux de vie habituels afin d'aller habiter temporairement d'autres lieux ». Les littoraux touristiques sont ainsi à comprendre comme des espaces voués à l'activité touristique par leur attractivité, leur accessibilité et leur capacité d'accueil. Ce sont des zones où les mobilités touristiques, fondées sur des flux éphémères, se traduisent de façon permanente dans les paysages.

L'expression « sous tensions » est accolée au terme « attractifs ». Ainsi, il faut comprendre que c'est cette attractivité qui engendre les tensions. L'attractivité doit être réfléchie et travaillée par les candidats qui ne doivent pas se contenter de la considérer « en soi ». L'attractivité est un construit social évoluant au fil des siècles (cf. le « désir du rivage » d'Alain Corbin), et la mise en tourisme d'un espace participe largement de son attractivité. Les littoraux étant des lieux particulièrement aménagés à des fins touristiques, l'attractivité est visible dans les paysages et ses conséquences doivent être spatialisées et questionnées (document 4). Le sujet invite aussi à identifier les littoraux touristiques selon leur degré d'attractivité (document 1, document 3).

Le candidat devra réfléchir à la polysémie de l'expression « sous tensions », mise volontairement au pluriel. Il faut à la fois réfléchir à la nature de ces tensions, à leurs temporalités et aux acteurs qui y sont mêlés. Le terme de tensions doit être compris comme un état en amont du conflit, comme une opposition entre acteurs avec un potentiel conflictuel, pouvant aller jusqu'au conflit d'usages. Les littoraux étant particulièrement vulnérables aux changements climatiques, à l'érosion, à la montée du niveau de la mer et à la pollution (documents 1, 2 et 4), ces risques peuvent créer des tensions entre les communautés locales, les autorités publiques et les acteurs économiques, contraints de trouver un équilibre entre développement et protection/préservation/conservation de l'environnement (documents 2 et 5). Les tensions concernent aussi les usagers de ces littoraux touristiques (temporaires, permanents ou potentiels). Enfin, les tensions peuvent être vécues différemment selon les usages et les représentations des différents acteurs (tension économique, tension environnementale, tension foncière, etc.) et déclencher des conflits d'usage (document 5).

Ainsi, la pluralité d'acteurs, de représentations et d'enjeux autour des littoraux touristiques peut conduire le candidat à étoffer la première définition de littoral en s'appuyant sur les trois dimensions des littoraux proposées par Alain Miossec (2004) : littoral de nature, littoral l'oekoumène et littoral juridique.



### 3. Identification des enjeux des documents, en relation avec le sujet

	échelle	localisation	nature	thématiques	perspectives critiques
Document 1	régionale	Martinique	carte thématique	Aménagements Atouts touristiques Fragilité du milieu Protection d'un milieu naturel	Opposition entre protection et attractivité
Document 2	locale	Calanques Marseille	Article journal	Protection d'un patrimoine/milieu naturel Tensions entre touristes	Approche trop positive du dispositif qui ne prend pas en compte d'autres points de vue
Document 3	nationale	France et OM	carte statistique	Concentration spatiale sur le littoral / capacité accueil / Opposition métropole-OM	Difficulté pour identifier les tensions à l'échelle locale / à identifier le littoral
Document 4	locale	Grau du Roi Méditerranée	Photo. aérienne	Aménagement Trait de côte Milieu naturel	Difficulté pour identifier les acteurs
Document 5	locale	Platier d'Oye mer du Nord	Article revue scientifique	Conflits d'usage Conflits paysagers Acteurs / gouvernance	Difficulté à identifier la vision de chacun des acteurs

Le candidat doit analyser les documents en ayant toujours à l'esprit les notions du sujet. **Chaque document est à contextualiser dans son rapport au littoral, à l'attractivité, au tourisme et aux tensions qui en découlent.**

### 4. Éléments de problématisation et proposition de plan

Les littoraux métropolitains et ultramarins français, concentrent aujourd'hui une grande part de l'activité touristique, même s'il existe des déséquilibres sur le territoire national (document 3). Leur attractivité, fondée sur la convergence d'aménités paysagères et de leurs représentations, de la diversité des milieux naturels et de la concentration d'équipements (documents 1 et 4), en fait des moteurs économiques majeurs. Mais cette attractivité engendre aussi de fortes tensions environnementales, sociales et territoriales, que différents acteurs s'efforcent de prendre en compte pour rendre ces espaces plus durables et plus accessibles à leurs habitants permanents (documents 2 et 5).

Les problématiques possibles sont nombreuses, d'autant que la formulation du sujet est déjà problématisée. Elles doivent inviter à réfléchir aux relations entre attractivité et tensions :

- Dans quelle mesure l'attractivité croissante des littoraux touristiques engendre-t-elle des tensions de différentes natures entre des acteurs aux intérêts divergents ?



- Comment parvenir à un équilibre durable entre l'attractivité touristique des littoraux, leur occupation temporaire ou permanente, et la préservation des écosystèmes côtiers ?

- Pourquoi les littoraux français, inégalement attractifs, sont-ils des espaces au cœur de tensions, voire de conflits d'usages qui recomposent les dynamiques territoriales à différentes échelles ?

Les problématiques qui ressortent principalement des premières copies se ressemblent beaucoup : « En quoi les littoraux français sont-ils au cœur de tensions entre le développement du tourisme et la préservation de l'environnement ? ».

Il est essentiel de veiller à traiter la question des tensions de manière transversale dans toute l'analyse, sans la dissocier de l'étude de l'attractivité des littoraux touristiques. En outre, il ne faut pas limiter les tensions à la seule thématique environnementale.

L'approche multiscalaire semble par ailleurs peu pertinente au regard du corpus documentaire, qui rend complexe l'analyse des tensions générées par l'attractivité touristique à une petite échelle.

### **Proposition de plan :**

#### **I. Le tourisme génère des tensions sur des littoraux inégalement attractifs**

##### **Une hiérarchisation de l'attractivité des littoraux entre la France métropolitaine et les territoires ultramarins**

La majorité des littoraux de France métropolitaine et ultramarine sont touristiques mais ne sont pas tous aussi attractifs. Ils concentrent les capacités d'accueil des touristes dans le territoire national, particulièrement sur les façades atlantique et méditerranéenne. A l'échelle nationale, le document 3 permet aussi de mettre en évidence un différentiel d'attractivité entre la France métropolitaine (littoraux très touristiques) et les territoires ultra-marins (Mayotte et la Guyane notamment, dépourvus en lits touristiques). En Outre-mer, l'attractivité est inégale. La Martinique bénéficie d'atouts et d'aménités indéniables (plages, climat, biodiversité, aménagements spécifiques) qui en font un haut lieu touristique (document 1). La pression est différente par exemple à la Réunion, où le tourisme est essentiellement tourné vers l'intérieur de l'île (document 3).

##### **Une hiérarchisation de l'attractivité des littoraux aux échelles nationale et locale**

On observe grâce au document 3 un différentiel entre le Sud-Est (très forte proportion de lits touristiques par commune) et la côte Nord, moins aménagée, mais tout de même attractive. Cela peut s'expliquer par les différentes formes de mise en tourisme, avec un tourisme de masse et une artificialisation liés à la Mission Racine dans le Sud-Est de la France (document 4). Enfin, à l'échelle locale, un même littoral n'est pas aménagé de façon homogène : le document 1 centré sur la Martinique montre un écart entre la côte au vent et la côte sous le vent, ce que l'on peut également observer à la Réunion (document 3), mais aussi des côtes à falaises moins accessibles que des plages de sable protégées de la houle comme les anses d'Arlet.

##### **Qui produit des tensions entre préservation des écosystèmes et valorisation touristique**

Le corpus documentaire montre que les littoraux sont des espaces de conflits d'usages entre de nombreux acteurs qui peuvent avoir une vision univoque du littoral (touristes, résidents, collectivités territoriales, État et défenseurs de l'environnement). Le document 2 met ainsi en évidence des tensions entre valorisation

économique sur le littoral méditerranéen et nécessité de préserver des écosystèmes fragilisés (développement vs préservation) dans les calanques. Le document 1 montre aussi le littoral martiniquais où des clubs de vacances et des ports de plaisance sont aménagés à proximité de zones à mangroves. A des littoraux très attractifs comme la Plage du Diamant se superposent des zones protégées comme des sites classés ou des ZNIEFF terrestres.

## **II. L'attractivité des littoraux est ancienne et saisonnière, ce qui fait naître des tensions avec les usagers traditionnels et les résidents permanents**

### **Une littoralisation et une artificialisation anciennes**

Cette attractivité a induit un processus de littoralisation dans tout le pays et dans une moindre mesure en Outre-mer. Cette logique de concentration de la population et des activités est ancienne et a provoqué une artificialisation importante du trait de côte à l'échelon national (document 3). Cette transformation est plus ou moins marquée selon les littoraux. L'exemple du Grau du Roi (document 4) est caractéristique d'une urbanisation massive et ancienne liée à la Mission Racine, reposant sur un aménagement balnéaire du littoral typique du tourisme de masse avec un port de plaisance créé *ex nihilo*. Le document 5 évoque le littoral de la Baie de Wissant et celui du Platier d'Oye, où le recul du trait de côte menace plusieurs biens immobiliers.

### **Une appropriation traditionnelle du littoral qui se heurte aux volontés de préservation**

Le document 5 met en évidence des volontés de préservation du patrimoine naturel par plusieurs acteurs agissant à différentes échelles : le Conservatoire du Littoral d'abord, le gestionnaire de la Réserve naturelle ensuite. Cela se superpose à des pratiques spatiales des habitants attachés à maintenir un accès à la mer pour des usages traditionnels de l'espace côtier comme la promenade ou la chasse.

### **Une surfréquentation estivale qui provoque des tensions avec les "locaux"**

L'opposition entre usagers locaux (pêche, chasse, promenade) et gestionnaires environnementaux peut mettre en lumière des enjeux d'acceptabilité sociale des mesures de régulation par la population. La pression anthropique n'est pas linéaire dans le temps. Les littoraux touristiques et notamment ceux de la façade méditerranéenne, sont confrontés à une surdensité estivale difficile à gérer, qui conduit les autorités à limiter l'accès à certains points les plus fragiles comme la calanque de Sugiton, à Marseille (document 2). La régulation proposée dans les calanques peut engendrer un « cercle vertueux », réduisant la fréquentation et les nuisances environnementales, et apaisant le contexte social. La surfréquentation estivale peut conduire à la mise en place d'un système de régulation pour limiter la pression sur des écosystèmes considérés comme fragiles (document 2). Le développement non maîtrisé des infrastructures touristiques favorise l'artificialisation du trait de côte et une altération durable de sa résistance aux divers aléas (document 4). Cet exemple peut être mis en perspective avec les aménagements colossaux réalisés autour du Mont Saint-Michel.

## **III. Une délicate gestion de l'attractivité touristique et des tensions dans des zones littorales à forte vulnérabilité**

### **La vulnérabilité physique du milieu littoral...**

Elle concerne *a priori* tous les littoraux non artificialisés. Plus d'un quart du littoral français serait confronté à un recul progressif du trait de côte et donc à un risque de disparition. Dans le contexte de changement

climatique, cette érosion et la submersion du littoral touristique sont aggravées par la présence humaine (document 5).

**...face à une concurrence pour l'usage de l'espace...**

En raison de sa pratique spatiale et de son attrait, un littoral touristique est sujet à des usages concurrents : construction d'aménagements touristiques, résidences principales et secondaires, activités traditionnelles de pêche et d'aquaculture, conservation du patrimoine naturel, etc. (document 5).

**...où le manque de gouvernance et la fragmentation de la protection exacerbent les conflits.**

La carte de la Martinique met en lumière les paradoxes du développement touristique littoral et sa difficile gouvernance dans un territoire ultramarin (document 1). L'attractivité des littoraux martiniquais crée des points de tensions : artificialisation du littoral, pressions foncières, pollution, érosion. La carte souligne une fragmentation des espaces littoraux entre zones naturelles protégées, espaces urbanisés et infrastructures touristiques, appelant à un aménagement concerté et durable qui peine à s'imposer. L'organisation spatiale de la Martinique révèle un enjeu de justice territoriale, les aménagements touristiques profitant peu aux populations locales et accentuant les inégalités socio-spatiales.

Ce regard est à croiser avec la problématique des conflits d'usages présentée au Platier d'Oye (document 5), qui permettent de prendre la mesure des tensions sociales et environnementales engendrées par une « *superposition sur un même espace de mises en valeur différentes* ». S'opposent ici les visions utilitariste et écologique du littoral, dans un contexte où les arbitrages restent difficiles entre des habitants qui se plaignent de ne plus pouvoir exercer leurs « *usages traditionnels de l'espace côtier* » et un État, qui semble incapable de financer une véritable politique de défense du littoral. On retrouve ce clivage dans les calanques marseillaises (document 2). Le Parc des Calanques propose une tentative de gouvernance équilibrée, avec des outils de régulation douce qui ont montré une certaine efficacité (baisse de la fréquentation, abaissement des tensions). La carte de la Martinique (document 1) montre bien les nombreux acteurs et échelles de la protection littorale (Conservatoire du littoral, réserves naturelles, zone humide, ZNIEFF terrestres et marines, réserve marine, Ramsar - zone humide d'importance internationale).

*Ou bien, une typologie :*

**III. Une typologie des tensions révélatrice des conflits d'usage et de la complexité des gouvernances littorales : l'impossible conciliation entre attractivité et durabilité.**

Le corpus documentaire montre donc que les littoraux sont des espaces de conflits d'usage entre de nombreux acteurs qui peuvent avoir une vision univoque du littoral (touristes, résidents, collectivités territoriales, État et défenseurs de l'environnement).

**Les littoraux fortement urbanisés et densément touristiques :** littoral languedocien (Grau-du-Roi, document 4), Côte d'Azur (document 3). Saturation des littoraux touristiques en haute saison (plages, routes, parkings, logements) et conflits fonciers. Artificialisation du trait de côte, recul du rivage naturel. Tension entre valorisation économique d'un tourisme de masse et préservation des écosystèmes fragilisés.



**Les littoraux protégés ou à forte valeur écologique** : Calanques (document 2), Platier d'Oye (document 5), réserves naturelles en Martinique (document 1).

Ces exemples témoignent de conflits d'usages entre les défenseurs d'une fréquentation touristique et ceux qui luttent pour la conservation des milieux sensibles à la dégradation des habitats naturels et à la perturbation de la biodiversité. De manière générale, les mesures de régulation sont difficilement acceptées par la population. Peut donc subsister une opposition entre usagers locaux (pêche, chasse, promenade) et gestionnaires environnementaux (document 5 et ce que ne dit pas l'article du document 2).

**Les littoraux touristiques où le manque de gouvernance peut exacerber les conflits d'usage et le ressenti des habitants** (voir III.C. de la première proposition).

Ces situations traduisent la complexité de la gestion des littoraux et une tension permanente entre attractivité et durabilité. **Cette difficile conciliation entre protection du milieu littoral, valorisation économique et acceptabilité sociale constitue un support pédagogique pertinent. Elle offre aux élèves un jeu d'acteurs facilement identifiable, permettant d'aborder de manière concrète les enjeux civiques au cœur de l'enseignement de la géographie.**

#### 5. Pistes pour l'exploitation pédagogique adaptée

La transposition didactique des savoirs scientifiques est proposée avec un corpus de documents issus de manuels des classes de quatrième et de seconde. Le candidat devait transmettre, en s'appuyant sur des documents choisis, des savoirs scientifiques à un niveau donné.

Les documents à vocation didactique permettent d'enrichir la pluralité des territoires géographiques contenus dans le corpus scientifique (littoral insulaire méditerranéen et une lagune/bassin du littoral atlantique). Les deux espaces choisis sont réputés comme très attractifs et fragilisés par cette attractivité. Bien que d'autres niveaux puissent être mobilisés par les candidats, les programmes de quatrième et de seconde se prêtent tout particulièrement à une déclinaison pédagogique de ce sujet.

**Le document 6** permet d'insister sur les formes spatiales du tourisme balnéaire, à travers l'étude de la station touristique attractive d'Arcachon. La double-page évoque aussi les tensions entre valorisation touristique et préservation des espaces naturels côtiers. Les candidats pourraient ainsi poser un regard critique sur les documents, en les confrontant par exemple aux photographies du document 4 de l'analyse scientifique, qui illustrent les effets durables du tourisme sur le trait de côte au fil du temps. Les différentes pratiques touristiques sur les littoraux et les enjeux de durabilité peuvent également être évoqués.

**Le document 7** permet, grâce aux documents centrés sur les littoraux corses, de proposer une analyse fine des tensions liées aux risques littoraux et aux enjeux de protection dans un milieu insulaire, en insistant sur la grande variété d'échelles (locale, nationale, mondiale) et d'acteurs mobilisés pour la gestion de ces tensions. L'analyse de la double-page permet d'aborder les notions de représentations et de conflits d'usages. À l'instar du manuel de collègue, les tensions qui en découlent font écho aux documents 3 et 5, ainsi qu'aux situations évoquées dans les Calanques ou dans le Nord.

Il s'agit donc non seulement d'identifier les **notions et le vocabulaire** en cohérence avec les deux programmes, mais aussi et surtout d'explicitier leurs liens avec le sujet : tourisme de masse / flux touristiques / aménagements / infrastructures de transport / saisonnalité / impact sur les territoires / attractivité / conflits d'usages, etc.

Les **documents** ne doivent pas être simplement cités dans cette deuxième partie. Ils doivent être interprétés à partir du sujet, et l'explicitation de leur utilisation par les élèves au cours de l'activité doit permettre au candidat de se projeter dans le métier d'enseignant d'histoire-géographie : pourquoi ce document ? Quels éléments de réflexion apportent-ils à la problématique proposée ? Quelle(s) notion(s) permet-il d'aborder ? Comment l'adapter au niveau choisi, s'il est tiré du corpus scientifique ?

La **démarche inductive**, privilégiée dans les programmes, doit être au cœur des propositions. Nous rappelons qu'elle permet d'aborder la géographie scolaire sans exhaustivité et de construire de manière concrète et spatialisée les notions abordées dans le programme.

- **En classe de quatrième :**

Plusieurs problématiques sont possibles :

- Comment les effets du tourisme peuvent-ils provoquer des conflits d'usages ?
- Comment le tourisme transforme-t-il les littoraux français, et quels conflits d'usages cela engendre-t-il ?
- Pourquoi la mise en tourisme d'un littoral peut-elle provoquer des conflits d'usages ?

Considérons un exemple de **séquence** en classe de quatrième, située dans le thème 2 et notamment le sous-thème "Le tourisme international, reflet d'un monde inégalement développé". Il s'agit d'abord de faire le lien entre le sujet et cette partie du programme. Certains littoraux français, comme cela a été évoqué plus haut, s'intègrent dans un tourisme international, caractérisé, d'une part, par une densité des aménagements et des infrastructures de transport et, d'autre part, par des aménités particulièrement reconnues. C'est le cas du bassin d'Arcachon (document 6). On retrouve les mêmes dynamiques au Grau du Roi (document 4).

Dans cette séquence, le candidat pourrait proposer une **étude de cas** centrée sur le bassin d'Arcachon (mais aussi sur le littoral languedocien), afin d'identifier les facteurs de son attractivité et de montrer en quoi ce territoire est caractéristique du **tourisme de masse**. Les compétences "Analyser et comprendre un document", "Coopérer et mutualiser" et "Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués", pourraient être mobilisées dans le cadre de la construction d'une réponse à une **consigne ouverte**, à réaliser en groupes de 4 élèves. La consigne reposerait ainsi sur la seule problématique : *Comment le tourisme transforme-t-il les littoraux français, et quels conflits d'usages cela engendre-t-il ?*

L'objectif d'une consigne ouverte est de stimuler la réflexivité des élèves, de favoriser une dynamique de travail collaboratif efficace, et de les encourager à mobiliser leurs propres stratégies pour répondre à la problématique posée. Elle offre également la possibilité de différencier les productions des groupes, en laissant aux élèves le choix de la modalité de restitution la plus adaptée à leur démarche (schéma, carte mentale, texte argumenté, etc.). Pour les groupes qui rencontreraient des difficultés pour travailler en autonomie et construire une réponse argumentée, un étayage de questions ciblées sur les documents pourrait servir de coup de pouce.

À partir du document 6, la photographie de la station balnéaire d'Arcachon et celle de la dune du Pilat peuvent être intégrées au corpus distribué aux élèves, pour les conduire à identifier les aménités de ce littoral, à observer la densité des infrastructures touristiques et à en analyser les impacts sur l'environnement. Le texte sur l'attractivité de la dune du Pilat permet quant à lui de faire saisir aux élèves sa dimension économique et sa portée internationale. Enfin, les documents de la page suivante apportent une profondeur historique, en

montrant l'évolution de l'aménagement de ce littoral dans le temps. Afin de favoriser l'esprit critique des élèves, le professeur devrait retirer les questions de la page 2. La dimension du conflit d'usage étant absente, le professeur pourrait proposer des photographies montrant d'autres activités (ostréiculture, patrimoines historique et naturel) et le témoignage d'un ou de plusieurs habitant(s) mécontent(s) de ne pas pouvoir profiter des plages en été et s'indignant de la flambée des prix de l'immobilier pour les locaux.

Cette tâche, susceptible d'engager le travail des groupes **pendant deux heures**, pourrait donner lieu, dans une **troisième heure**, à un débat réglé. Il s'agirait alors pour l'enseignant de mesurer si les élèves ont compris que les littoraux touristiques, soumis à des enjeux multiples, génèrent des conflits d'usage. En répartissant les rôles (touristes, personnes engagées pour la protection de l'environnement, promoteurs immobiliers, résidents permanents, ostréiculteurs, etc.), les élèves mobiliseraient des compétences orales et vivraient ainsi de manière concrète une expérience de conflits d'usage. Le débat pourrait être formulé de la manière suivante : *“Faut-il limiter l'accès touristique au Bassin d'Arcachon pour mieux protéger le littoral ?”*.

À ce temps d'échanges d'une trentaine de minutes succéderait la **co-construction de la trace écrite finale**, pour revenir sur la tâche initiale et répondre à la problématique posée au début du cours sous la forme d'une consigne ouverte.

La **mise en perspective** de la dernière partie de cette séquence, qui pourrait durer **une ou deux heures**, ne concerne pas le sujet. Elle vise plutôt à élargir la réflexion à une échelle plus petite et situer d'autres exemples avec les élèves, afin de leur montrer la diversité des formes spatiales que peut revêtir le tourisme mondial.

- **En classe de seconde :**

Plusieurs problématiques sont possibles :

- Le tourisme, moteur de développement ou facteur de fragilisation des littoraux français ?
- Comment concilier développement touristique et durabilité sur les littoraux français ?
- Comment et grâce à quels acteurs peut-on valoriser et protéger les littoraux français ?

Considérons un exemple de **séquence** en seconde située dans le thème 1 : “Sociétés et environnement des équilibres fragiles”, et notamment le sous-thème “La France : des milieux métropolitains et ultramarins entre valorisation et protection”. Il s'agit dans un premier temps de faire le lien entre le sujet, les documents et cette partie du programme. Certains littoraux français, comme cela a été évoqué dans la partie précédente, sont très attractifs et touristiques, mais une gestion durable des milieux est nécessaire. La cohabitation entre des acteurs aux intérêts très divergents pose la question des conflits d'usages.

Dans cette séquence, le candidat pourrait proposer **plusieurs études de cas** centrées sur la Corse (document 7) ou sur le littoral martiniquais, pour disposer d'une perspective insulaire ultramarine (document 1). Une fois les terrains choisis, les études de cas seraient thématiques et permettraient d'approfondir trois grands enjeux de ce thème 2 : la mise en tourisme du littoral, sa protection et les conflits qui en découlent. Les élèves seraient répartis en groupes, chaque élève ayant à étudier des documents sur l'un des trois thèmes, appliqué à la Corse ou à la Martinique, et à répondre à des questions. Ainsi, la **capacité “Conduire une démarche géographique et la justifier”** serait mobilisée par les élèves.

À titre d'exemple, dans la double-page du manuel centrée sur la Corse, les documents 6 et 7 seraient utilisés par les groupes travaillant sur le tourisme, les documents 8 et 9 par ceux qui auraient travaillé sur la protection de l'environnement. Le littoral martiniquais pourrait être étudié à l'aide du document 1 du corpus scientifique, accompagné de photographies et d'un texte issu de la littérature grise ou de la presse. Des documents

complémentaires (extraits d'articles scientifiques par exemple, pertinents pour des élèves de lycée) abordant les conflits environnementaux, notion centrale de la séquence, pourraient être ajoutés pour chacun des deux espaces étudiés. Ils seraient accompagnés de cartes et de textes mettant en évidence des conflits d'usages, étudiés par les groupes travaillant sur cette thématique.

L'objectif est ensuite de faire circuler les élèves dans la classe afin qu'ils comparent et partagent leurs réponses. Ainsi, la capacité "Coopérer et mutualiser" pourrait être mobilisée. Dans un premier temps, chaque élève travaille individuellement sur sa sous-partie. Ensuite, les élèves travaillant sur le même thème et la même sous-partie se regroupent et mettent en commun leurs réponses. Le professeur peut aussi corriger et/ou aider certains élèves afin d'harmoniser les réponses. Enfin, chaque élève retourne dans son groupe pour dresser un bilan sous forme de tableau synthétique à compléter par tous les élèves. L'oral de chaque élève est indispensable : l'élève doit à la fois écouter et prendre des notes.

Pour les élèves qui rencontreraient des difficultés pour travailler en autonomie, des questions intermédiaires, supplémentaires mais courtes, ciblées sur les documents, pourraient servir de coup de pouce.

Cette tâche, susceptible d'engager le travail des groupes pendant **deux heures**, pourrait donner lieu, dans une **troisième heure**, à la production individuelle d'un écrit long en réponse à une question problématisée, correspondant à la problématique de séquence : "*Comment concilier développement touristique et durabilité sur les littoraux français ?*". Il s'agirait alors pour l'enseignant de mesurer si les élèves ont compris les notions centrales du chapitre telles que "artificialisation", "anthropisation", "milieux", "conflits d'usages", "conflits environnementaux", "parc national" et sont capables de les mobiliser et de les illustrer à l'aide d'exemples précis. Ce peut être également un moyen pour l'enseignant de faire un point sous forme d'évaluation formative sur la maîtrise méthodologique de cet exercice d'argumentation.

Pour les élèves qui rencontreraient des difficultés, une réponse à une question problématisée déjà intégralement rédigée pourrait être distribuée, et il serait alors demandé aux élèves de repérer l'introduction, de nommer les différentes parties du développement, de repérer les exemples précis, etc.

*Autre piste possible pour la troisième heure :*

En lieu et place de l'écrit proposé dans cette troisième heure. Le candidat pourrait demander aux élèves, en groupe ou individuellement, de « réaliser une production graphique » permettant de répondre à la problématique liée à l'espace étudié. Cette option, développée dans l'exploitation pédagogique adaptée, pourrait ainsi être reliée à la réalisation du croquis de synthèse de l'analyse scientifique, offrant ainsi au candidat l'opportunité de mettre en valeur ses compétences sémiologiques et didactiques.

## C. ÉPREUVES D'ADMISSION

### 1. Remarques préliminaires

Les candidats admissibles passent trois journées complètes sur le site des oraux.

Dès leur arrivée sur le site, les candidats, qui présentent un concours de la Fonction publique, doivent se plier à quelques règles formelles : porter une **tenue vestimentaire adaptée** à l'événement et faire preuve d'une **attitude respectueuse** envers toutes les personnes impliquées dans l'organisation du concours, depuis les appariteurs jusqu'aux membres du jury.

La **punctualité** est aussi essentielle : plusieurs candidats se sont présentés en retard pour la visite de la bibliothèque ou pour leurs épreuves, sans tenir compte des horaires portés sur leurs convocations. C'est se mettre dans une situation de stress bien inutile et faire preuve d'une désinvolture peu compatible avec le métier d'enseignant.

**L'ensemble de ces demandes vaut aussi pour les visiteurs**, qui ne sont pas autorisés à assister aux oraux en cas de tenue inadaptée (le port de bermudas est interdit) ou en cas de non-respect des horaires.

#### a- Le tirage matière (oral 1)

Cette étape est essentielle, elle permet de déterminer si le passage de l'oral 1 se fera en histoire ou bien en géographie (tirage au sort intégral). De nombreuses consignes sont données aux candidats, ainsi qu'une nouvelle convocation. Il faut donc être très attentif.

#### b- La visite de la bibliothèque

La visite de la bibliothèque, la veille ou l'avant-veille de l'épreuve disciplinaire, est un moment essentiel. **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. Les listes des ouvrages et des cartes disponibles sont par ailleurs publiées sur le site du lycée Oehmichen quelques jours avant le début des épreuves, ce qui permet aux candidats de finaliser au mieux cette préparation.

**La visite de la bibliothèque doit d'ailleurs être conçue comme partie intégrante de l'épreuve** et être dynamique : trop de candidats déambulent au hasard, sans être véritablement concentrés, alors qu'un bon repérage des ouvrages est la garantie d'un gain de temps précieux le jour de l'épreuve. Si les photos sont interdites, la prise de notes est autorisée. L'objectif est alors 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 ou par grandes aires régionales en géographie). **Ces ressources ont vocation à être exploitées réellement, et non à seulement 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. Une leçon réussie repose sur une bonne stratégie de

mobilisation des ressources documentaires qui sont mises à disposition des candidats par le jury ; elle doit ainsi ne pas s'appuyer exclusivement sur les manuels correspondant aux questions au programme du concours.

Les épreuves orales permettent tout à la fois d'évaluer le niveau de connaissances des candidats, leur savoir didactique et leur aisance à l'oral. **L'exercice ne s'improvise pas, et doit être travaillé tout au long de la préparation**, en profitant de toutes les occasions de prise de parole publique. Maîtriser l'exercice est un bon moyen de limiter la pression et l'angoisse le jour de l'oral.

## 2. Les épreuves disciplinaires

### 2.1. Attendus scientifiques et méthodologiques des épreuves disciplinaires

#### a- Maîtriser les connaissances scientifiques et mobiliser les 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 concepts et notions de l'histoire et de la géographie 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.

**Nota Bene.** Quand la leçon concerne la géographie, une production graphique doit être élaborée par le candidat. Elle doit accompagner l'exposé du candidat, dans l'une et/ou l'autre des deux grandes parties de la leçon. Elle peut également, le cas échéant, servir de fil directeur à l'ensemble de la leçon. Là encore, cela suppose un travail au long cours, afin de maîtriser les règles de la sémiologie cartographique (voir les rapports des sessions précédentes à ce sujet) et d'être capable de pouvoir concevoir (et non simplement recopier) une production graphique en fonction du sujet à traiter. Dans leur salle de préparation, les candidats ont à leur disposition toute une série de fonds de carte muette qu'ils peuvent utiliser s'ils en ont besoin pour réaliser leur production graphique.

#### b- Présenter, articuler et problématiser 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 ou géographique 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/capacités. Le candidat décrit la façon dont il mettrait les élèves en activité et, dans ce cadre, présente un document et l'utilisation qu'il en ferait. La réflexion sur la



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

séance peut contenir enfin une proposition de trace écrite ou de production graphique. 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. Invertir les deux parties revient donc à commettre un contresens sur l'esprit de l'épreuve.

## **2.2. Le déroulement des épreuves disciplinaires**

		<b>Histoire et Géographie</b>	<b>Comment s'y préparer ?</b>
<b>Étape 1 - en salle de préparation (5h)</b>			
Réflexion sur le sujet	15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Définition des termes du sujet</li> <li>▶ Anticipation du passage en bibliothèque</li> <li>▶ Utilisation de dictionnaires, usuels et ressources numériques sur ordinateur (non connecté à Internet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Maîtriser les grandes notions et les principaux concepts en lien avec les questions au programme</li> <li>▶ Savoir problématiser</li> <li>▶ Se familiariser avec les lexiques, dictionnaires, atlas en lien avec les programmes</li> </ul>
Passage en bibliothèque	max. 30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Recherche des ouvrages, articles ou cartes nécessaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Travail bibliographique tout au long de la préparation ;</li> <li>▶ Visite possible la veille ou l'avant-veille (prise de notes autorisée, photos interdites)</li> <li>▶ Compréhension de l'organisation des tables et classification des ouvrages</li> <li>▶ Objectif : gain de temps et exploitation réelle des ressources</li> </ul>
Suite de la préparation	Le temps restant	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Élaboration de l'exposé à partir des ressources</li> <li>▶ Création du diaporama : plan scientifique, transposition, documents pour le jury</li> <li>▶ Bibliographie sur feuille remise au jury</li> <li>▶ Importance de la clarté, lisibilité et absence de fautes dans le diaporama et la bibliographie</li> <li>▶ Réalisation d'une production graphique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Sur le plan technique : maîtriser l'environnement WINDOWS et le logiciel POWERPOINT</li> <li>▶ Sur le plan académique : connaître les règles de présentation d'une bibliographie, savoir réaliser une carte ou un schéma, savoir exploiter un document scientifique</li> </ul>
<b>Étape 2 - le passage devant le jury (30 min d'exposé + 24/25 min d'entretien)</b>			
Exposé des connaissances scientifiques	env. 20 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Structure type dissertation : définition, problématisation, plan, développement, conclusion</li> <li>▶ La conclusion doit répondre à la problématique avant la partie pédagogique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Participer aux entraînements oraux proposés dans le cadre de la formation</li> <li>▶ Assister à des oraux en amont du passage</li> </ul>
Présentation du projet de séance	env. 10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Présenter précisément l'activité proposée aux élèves et ses objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Profiter de l'expérience acquise (stages, activité professionnelle)</li> <li>▶ Connaître les programmes scolaires et leurs modalités de mise en œuvre</li> <li>▶ Se préparer : consulter les fiches Eduscol (<a href="https://eduscol.education.fr/">https://eduscol.education.fr/</a>)</li> </ul>
Entretien avec le jury	24/25 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Précision et approfondissement sur la partie scientifique (ce qui inclut des questions sur toutes les thématiques au programme du concours) et projet de séance</li> <li>▶ Correction d'éventuelles erreurs, demandes de précisions et de nuances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Participer aux entraînements oraux proposés dans le cadre de la formation</li> <li>▶ Assister à des oraux en amont du passage</li> </ul>

### 2.3. Bilan de l'année 2025

Il faut en préambule souligner la très grande hétérogénéité des exposés des candidats.

Ont été valorisés :

- La **maîtrise des repères historiques et géographiques** en lien avec les programmes du secondaire ;
- Les **prestations incarnées** : le candidat sait s'approprier le sujet pour en proposer un traitement personnel ; il adopte également une posture conforme à celle d'un futur enseignant ;
- L'**appareillage notionnel** exploité par le candidat pour traiter son sujet (identifier, définir, mettre en relation et expliciter) ;
- La mobilisation d'**exemples spatialisés, contextualisés et approfondis** qui permettent de nourrir le raisonnement, à partir de l'analyse de documents de différentes natures bien choisis et commentés.

Le jury a apprécié et valorisé l'utilisation pédagogique pertinente de certains documents analysés dans la partie scientifique. La proposition pédagogique doit avoir un lien direct avec le sujet. Le niveau et le thème choisi doivent correspondre au sujet proposé et guider le raisonnement dans les deux parties de l'oral.

Que ce soit en histoire ou, a fortiori, en géographie, le jury regrette la faible utilisation des cartes à différentes échelles, le manque de localisation lors de la présentation d'un exemple. Localiser et situer permettent de contextualiser les faits historiques ; en géographie, répondre aux questions fondamentales de la discipline (où ? pourquoi ici ?) est essentiel pour révéler les capacités, les choix et les stratégies d'acteurs.

Le jury n'attend pas un catalogue de « solutions » aux problématiques posées par le candidat, mais un exposé structuré. Les plans proposés lors des exposés ne doivent pas être stéréotypés (par exemple, en géographie, les clefs de lecture, les défis, les enjeux...) mais doivent dépasser le stade de la description et répondre à la problématique adoptée.

La gestion du temps est inégale ; le jury conseille aux candidats de consacrer un tiers du temps de l'exposé à la transposition pédagogique.

En géographie, les productions graphiques sont souvent recopiées dans les manuels, elles sont illustratives et doivent être en lien avec le sujet. En histoire, les documents présentés doivent être précisément commentés et s'intégrer dans la démonstration.

Le **diaporama** doit être **lisible** et **aéré**, construit avec soin, **sans faute d'orthographe**. La structure de l'exposé doit apparaître mais il n'est pas utile de rédiger et de lire le diaporama.

Lors de l'entretien, le jury apprécie un échange dense, honnête et respectueux, durant lequel le candidat raisonne et adopte une posture réflexive sur son exposé. La posture doit permettre de percevoir le futur enseignant, ouvert, impliqué et investi. Il permet aussi d'évaluer les connaissances du candidat sur les autres thématiques au programme du concours.

La **maîtrise de la langue et du vocabulaire** pas uniquement scientifique est une compétence attendue d'un futur enseignant.

### 3. Oral d'entretien

#### 3.1. Les exigences de l'épreuve

- **Définition de l'épreuve et étapes de l'épreuve**

*L'épreuve orale de 35 minutes vise à évaluer la motivation du candidat et sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant au sein du service public. Structurée en deux parties (présentation du parcours et mises en situation professionnelle), elle porte sur les valeurs républicaines, les exigences du métier, et la posture professionnelle. L'épreuve ne comporte pas de préparation. La rigueur dans la gestion du temps et la clarté du propos sont essentielles à sa réussite.*

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 :

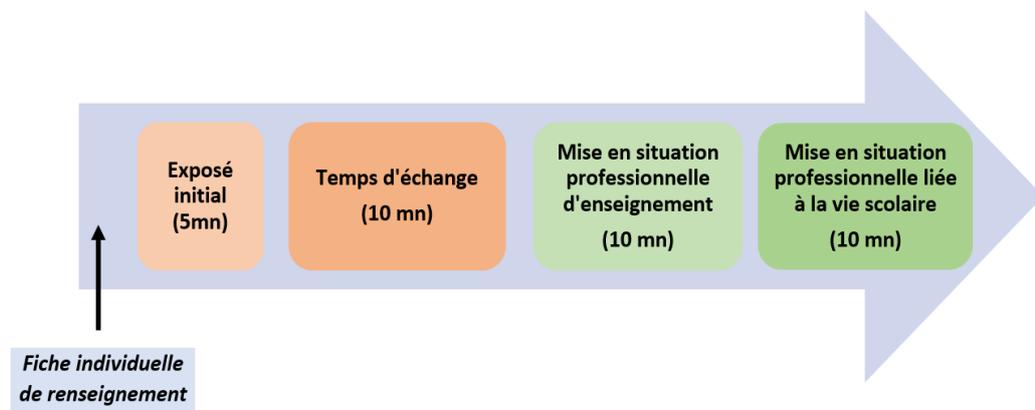
- Elle est adossée aux principes et valeurs de la République, notamment à laïcité, ainsi qu'aux principes éthiques et déontologiques du métier d'enseignant.
- Elle n'est pas une épreuve disciplinaire mais elle s'appuie sur les contenus, les démarches et les objectifs de l'enseignement de l'histoire, 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.



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.

- **Les objectifs des différentes parties de l'épreuve**

*L'épreuve orale d'entretien se compose de deux parties complémentaires. La première débute par un exposé de cinq minutes durant lequel le candidat présente son parcours, ses compétences et ses motivations à devenir enseignant, suivi d'un échange de dix minutes permettant au jury d'évaluer la cohérence et la profondeur de sa réflexion. La seconde partie repose sur deux mises en situation professionnelle de dix minutes chacune, visant à apprécier la capacité du candidat à analyser des situations concrètes de manière éclairée, à proposer des réponses adaptées et à incarner les valeurs de l'École de la République.*

<b>PREMIERE PARTIE (15 minutes)</b>	
<b>Fiche individuelle de renseignement</b>	La fiche individuelle de renseignement, transmise par le candidat admissible selon le modèle réglementaire, n'est pas évaluée mais fournit au jury des éléments d'éclairage sur son parcours, ses motivations et ses compétences. Elle constitue un support réflexif préalable à l'épreuve, facilitant une présentation claire et argumentée lors de l'entretien.
<b>Exposé initial (5 minutes)</b>	L'exposé constitue un moment stratégique de l'épreuve, car il est le seul à pouvoir être préparé à l'avance. Il permet au jury d'apprécier la capacité du candidat à analyser avec recul son parcours, à en dégager les compétences acquises et à les articuler de manière cohérente pour justifier son choix de devenir enseignant. Par-delà la simple narration, cet exercice révèle la sagacité du candidat dans la sélection, l'organisation et la mise en valeur de ses expériences, au regard des attendus du métier de professeur d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique.



<p><b>Temps d'échange suivant l'exposé initial</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<p>L'échange vise à évaluer la motivation du candidat et sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant, en particulier comme professeur d'histoire-géographie. Le jury attend une posture réfléchie, des arguments construits et personnels, fondés sur une analyse lucide du parcours et des aspirations du candidat. L'entretien ne porte pas sur un simple contrôle de connaissances ni sur une accumulation de faits biographiques, mais sur la qualité de la réflexion, la cohérence du projet et l'aptitude à envisager, avec justesse et sans artifice, les exigences du métier.</p>
<b>SECONDE PARTIE</b>	
<p><b>Mises en situation professionnelle</b></p> <p>(Deux fois 10 minutes)</p>	<p>Cette partie de l'épreuve vise à évaluer la capacité du candidat à analyser des situations professionnelles complexes et à proposer des réponses réfléchies, ancrées dans la réalité du métier. Il s'agit moins de formuler une solution « modèle » que de démontrer un jugement éclairé, une compréhension fine des enjeux (qu'ils relèvent du contexte de classe ou de la vie scolaire) et une capacité à envisager des actions adaptées, cohérentes, respectueuses des valeurs de l'École de la République. Le jury attend une réflexion construite, fondée sur le bon sens, l'expérience et la connaissance du fonctionnement des établissements, et permet au candidat, par l'échange, d'affiner et d'enrichir son propos dans une logique d'analyse partagée.</p>

- **Les points abordés tout au long de l'entretien**

*Le jury valorise la diversité des parcours sans privilégier un itinéraire spécifique, en soulignant l'importance d'une mise en regard cohérente entre expériences passées et projet professionnel. Une compréhension générale du système éducatif et de ses acteurs est attendue, appuyée si possible par des stages. Le candidat doit faire preuve d'une solide culture disciplinaire en histoire, géographie et EMC, ainsi que d'une réflexion approfondie sur la pédagogie, la didactique et la formation de l'esprit critique. La gestion sereine du groupe-classe, nourrie d'une réflexion sur les dynamiques éducatives, est essentielle. Enfin, la capacité à transmettre les valeurs de la République, dans le cadre des missions éducatives, constitue un pilier incontournable du métier d'enseignant.*

#### **Le parcours du candidat et la manière dont il le met en regard de son futur métier**

##### **À retenir**

- Aucun parcours privilégié par rapport à un autre.
- Reconnaissance de la pluralité des formations et expériences.
- Absence de modèle d'itinéraire imposé pour accéder au métier.
- Valorisation de la diversité des profils dans l'enseignement.



### **Les connaissances sur le système éducatif et sur ses principaux acteurs**

#### **À retenir**

- Connaissance exhaustive du fonctionnement scolaire non exigée.
- Compréhension générale du cadre d'exercice attendue.
- Apport possible des stages dans la connaissance du système éducatif.
- Méconnaissance ou désintérêt pour le fonctionnement de l'École perçus négativement.

### **Les fondamentaux des contenus, de la didactique et de la pédagogie de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique**

#### **Sont attendus**

- Une culture générale solide en histoire, géographie et EMC.
- La connaissance des grandes lignes et des finalités des programmes scolaires.
- Un approfondissement des thématiques majeures sous leurs dimensions scientifique, épistémologique, didactique et pédagogique.
- Une compréhension claire des spécificités de l'EMC dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.
- Une réflexion approfondie sur la formation de l'esprit critique chez les élèves et ses modalités concrètes.
- Une maîtrise des notions fondamentales de didactique et de pédagogie.
- Une interrogation constante sur les démarches d'enseignement, l'évaluation, la différenciation et le développement de l'autonomie.
- Une connaissance éclairée des apports de penseurs et praticiens en pédagogie tels qu'Éric Debarbieux, Célestin Freinet, Christophe Marsollier, Eirick Prairat, Omar Zanna, Philippe Meirieu, Abdennour Bidar.

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

#### **Sont attendus**

- Réflexion sur la création d'un climat de travail serein en classe.
- Mobilisation des stages potentiellement menés pour illustrer la gestion des groupes.
- Analyse des pratiques de régulation à travers les mises en situation.
- Enrichissement théorique grâce aux auteurs de référence en pédagogie.
- Articulation entre vécu professionnel et apports conceptuels.
- Compréhension des dynamiques de groupe et de la relation éducative.
- Identification des conditions favorables aux apprentissages.
- Construction d'une relation de confiance avec les élèves.



### Les principes et valeurs de la République au cœur de l'École et leur transmission

#### **Sont attendus**

- Appropriation des valeurs de la République et des exigences du service public.
- Évaluation de la capacité à faire connaître et partager ces valeurs dans le cadre des missions éducatives.
- Prise en compte de la connaissance des droits et obligations des agents du service public d'éducation.
- Analyse attendue du sens et de la portée civique des valeurs républicaines mises en jeu
- Considération de la dimension civique propre à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.
- Capacité à examiner les situations sur les plans juridique, éthique et institutionnel.
- Formulation de propositions d'action cohérentes et articulées à court et long terme.
- Intégration des dimensions réglementaires, pédagogiques et éducatives dans les réponses apportées.

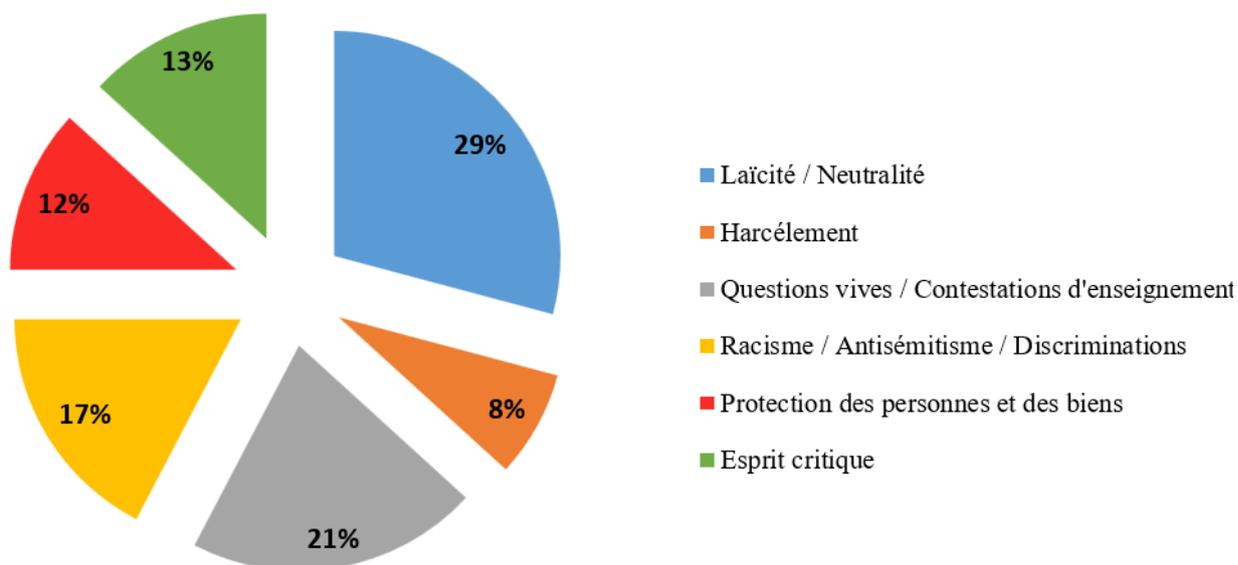
- **Les thématiques récurrentes proposées dans les mises en situations professionnelles lors de la session 2025 du concours**

*Les mises en situation professionnelle ont couvert des enjeux majeurs du métier d'enseignant : l'application des principes de neutralité et de laïcité (y compris les faits religieux), les questions vives du débat public (bioéthique, mémoires, sciences), les discriminations (racisme, sexisme, LGBTphobie, inclusion), le harcèlement scolaire, la sécurité des personnes et des biens, ainsi que le développement de l'esprit critique chez les élèves. La répartition équilibrée de ces thématiques, parmi les 144 cas proposés, reflète la diversité des situations auxquelles les enseignants sont régulièrement confrontés dans leur pratique quotidienne.*

Les principales thématiques convoquées dans les mises en situation professionnelle proposées lors de la session 2025 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 et aux contestations d'enseignement** dont elles peuvent fréquemment faire l'objet (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.).
- À **l'esprit critique des élèves** (questionnements légitimes des élèves sur des points étudiés dans le cadre des programmes ou sur des faits liés à l'actualité, engagement des élèves pour une cause 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.



- **Des exemples de couples de mises en situation proposées lors de la session 2025**

Mise en situation d'enseignement	Mise en situation liée à la vie scolaire
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Des parents de Terminale contestent l'usage d'une bande dessinée comme support pour enseigner la Shoah, jugeant le choix que vous avez fait inapproprié et susceptible de minimiser la gravité du sujet.	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Une élève de quatrième, dont vous êtes professeur principal, exprime sa frustration face aux difficultés qu'elle rencontre pour réaliser les recherches demandées par ses enseignants. Elle dit vivre dans un logement précaire, avec un accès limité à un ordinateur, à Internet et à un espace calme pour travailler.
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Pendant un cours de troisième sur la laïcité, plusieurs élèves estiment que, comparée aux autres pays, l'école française est peu tolérante en matière de liberté religieuse et qu'elle respecte moins la liberté de conscience.	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Un élève vous signale qu'un groupe de camarades de terminale organise régulièrement des fêtes privées le week-end lors desquelles de nombreuses substances de synthèse sont consommées en grande quantité.
Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. En classe de terminale, en discutant de la liberté d'expression, un élève défend que « les humoristes devraient pouvoir dire ce qu'ils veulent, même si c'est raciste ou sexiste, sinon on ne peut plus rien dire ».	Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Vous êtes informé qu'au sein d'un groupe de messagerie utilisé par vos élèves de quatrième, une photo d'une élève portant atteinte à sa réputation a été diffusée hors de son contexte, accompagnée de propos malveillants.



<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Un élève de 1ère remet en question la place accordée à Jules Ferry dans les programmes scolaires, estimant qu'en raison de son rôle dans la politique coloniale et de propos qu'il juge racistes, on ne devrait plus en parler et qu'il mériterait d'être oublié.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Un élève de 5ème dont vous êtes le professeur principal vient régulièrement sans manteau en plein hiver. Lorsque vous lui en faites la remarque, il répond simplement d'un ton gêné qu'il a « perdu le sien » et il change rapidement de sujet.</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Pour présenter un exposé en HGGSP de Terminale, des élèves ont utilisé un générateur d'images IA pour illustrer des événements historiques. Ils commentent avec méthode et beaucoup d'expertise les visuels à la manière de documents d'archives.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Lors des rencontres parents-professeurs de quatrième, les parents d'un élève critiquent l'ambiance de classe, qu'ils jugent anxiogène, et vous tiennent en partie responsable du stress que leur fils dit éprouver.</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. En classe de cinquième, un élève affirme que la Terre est plate et que les images satellites qui montreraient le contraire sont truquées. Il cite des vidéos en ligne affirmant que l'horizon ne courbe jamais et que les voyages spatiaux sont une supercherie.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Vous accompagnez une classe de seconde lors d'une sortie scolaire en bus. Une élève refuse de s'asseoir à côté d'un garçon, invoquant des conventions à respecter. Elle insiste sur le fait qu'accepter votre demande pourrait lui être reproché par les membres de sa famille s'ils venaient à l'apprendre.</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. En Terminale, après l'étude du fonctionnement du Parlement, un élève vous interroge sur le fait que des lois peuvent être votées alors qu'une majorité de citoyens y sont opposés, mettant en doute la légitimité de la démocratie représentative.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Pendant une activité en groupe au CDI, un élève de 6<sup>e</sup> reste à l'écart. Il finit par vous dire que plusieurs camarades l'excluent systématiquement des jeux et le surnomment de manière péjorative depuis le début de l'année.</p>

- **Les critères d'évaluation de l'épreuve**

*L'épreuve est notée globalement, sans barème chiffré par partie, mais le jury fonde son appréciation sur des critères précis pour garantir l'équité. Dans la première partie, il évalue la capacité du candidat à analyser son parcours avec recul, à motiver clairement son choix du métier et à adopter une posture réfléchie face aux enjeux du professorat d'histoire-géographie. Dans la seconde, il examine la capacité du candidat à analyser des situations complexes et à formuler des réponses adaptées, nourries par une réflexion éthique, réglementaire et pédagogique. La réussite repose sur la cohérence entre engagement personnel, professionnalité et compréhension du métier.*

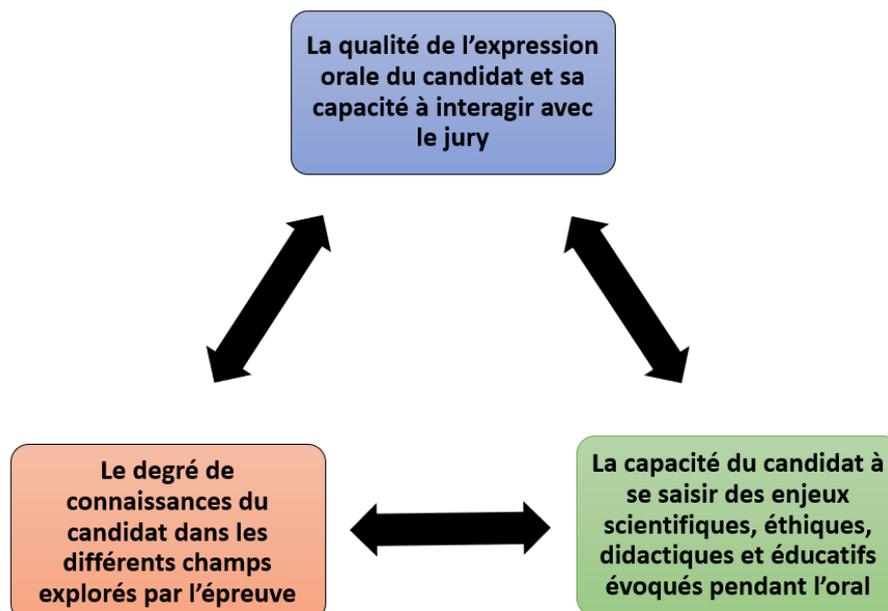
Les différentes parties de l'épreuve ne sont assorties d'aucun barème et la notation de l'épreuve est de ce fait globale. Dans la droite ligne des attendus présentés dans les paragraphes précédents, le jury porte toutefois plus particulièrement son attention sur certains points lors des différents temps 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.



<b>PARTIE 1 : projet et motivation du candidat</b>	
<b>Exposé initial</b>	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
<b>Echange avec le jury</b>	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

<b>PARTIE 2 : mises en situation professionnelle</b>	
<b>Aptitude du candidat à s'approprier les valeurs de la République et les exigences du service public</b>	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
<b>Aptitude du candidat à faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences</b>	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, et mobiliser les ressources existantes
	Capacité à faire appel aux expériences directes ou indirectes pour se projeter dans les situations proposées

À 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.



### 3.2. Les erreurs récurrentes et les manques fréquents

*Les difficultés rencontrées par certains candidats tiennent à la fois à la forme (posture, maîtrise de la langue, gestion du temps) et au fond (manque de recul, absence de cohérence, connaissances lacunaires). Un exposé mal structuré ou trop descriptif, une communication peu maîtrisée, ou un manque de projection dans le métier fragilisent la première partie. Pour les mises en situation, les réponses trop superficielles, la confusion des repères institutionnels, l'analyse simpliste ou les propositions peu construites nuisent à la qualité de la prestation. La réussite repose sur une posture professionnelle, une analyse fine et une réponse équilibrée, ancrée dans les réalités du métier.*

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)**

Plusieurs écueils peuvent nuire à la qualité de la prestation du candidat lors de l'entretien. Certains relèvent de la posture, comme l'absence de contact visuel, un débit de parole précipité ou une communication non verbale maladroite, qui peuvent nuire à la clarté du propos et à la qualité de l'échange avec le jury. La maîtrise des registres de langue est également essentielle : un langage imprécis, des tics de langage fréquents, ou une méconnaissance du vocabulaire professionnel attendus peuvent affaiblir la crédibilité du discours.

Un exposé liminaire mal préparé se manifeste par un propos désorganisé, une mauvaise gestion du temps de parole, une présentation trop descriptive du parcours, ou encore un défaut de cohérence entre le contenu de la fiche individuelle et le propos oral. Ces éléments traduisent un manque de recul réflexif et d'anticipation stratégique.

Enfin, l'échange avec le jury peut révéler des lacunes dans la compréhension du métier et de son environnement. Une description non contextualisée des expériences de stage, un discours dominé par l'émotion plutôt que par l'analyse, ou encore l'absence de réflexion sur les enjeux éducatifs et civiques de l'enseignement d'histoire-géographie sont des éléments fragilisants. Le défaut de connaissance des programmes, des compétences à développer chez les élèves, ou encore l'incapacité à articuler les travaux universitaires à la pratique enseignante témoignent d'une préparation insuffisante et d'un manque de projection dans le métier.

- ***Dans la seconde partie (mises en situation professionnelle)***

Certaines faiblesses relèvent d'un manque de profondeur dans l'analyse des situations proposées. On observe notamment des difficultés à cerner les enjeux de la laïcité, à distinguer des notions fondamentales (comme liberté d'expression et liberté de conscience) ou à mobiliser les repères réglementaires de manière cohérente. Une connaissance trop superficielle du fonctionnement des établissements scolaires, des rôles des personnels ou des échelles d'action rend l'analyse moins aisée. Des lacunes disciplinaires, notamment sur l'histoire des symboles républicains ou certains concepts fondamentaux en histoire-géographie, peuvent également empêcher de saisir toute la portée éducative d'une situation.

L'entretien peut aussi révéler une précipitation dans la formulation des réponses, une réticence à formuler des hypothèses ou une analyse binaire des situations, au détriment de la complexité attendue. La mauvaise gestion du temps de parole, les propos trop longs ou au contraire l'absence d'argumentation limitent l'interactivité et la relance possible du jury.

Sur le plan des pistes d'action, certaines fragilités récurrentes sont relevées : tendance à tout vouloir gérer seul, oubli de la chaîne hiérarchique, méconnaissance des rôles de chacun dans l'établissement, méconnaissance du rôle des corps d'inspection. Des confusions entre neutralité et inaction, bienveillance et absence de sanction ou encore sanction et punition nuisent à la cohérence du positionnement. L'usage excessif de l'EMC comme solution unique ou la référence floue à des intervenants extérieurs mal identifiés montrent des choix de stratégies d'action peu abouties.

Enfin, un défaut de mobilisation des ressources disciplinaires en histoire et en géographie prive le candidat d'appuis solides pour construire une réponse éducative fondée sur des contenus, des méthodes et des finalités bien identifiées. L'absence d'articulation entre les dimensions pédagogiques, éthiques, réglementaires et institutionnelles des mises en situation fragilise la portée des réponses.



### 3.3. Des conseils pratiques à la préparation de l'épreuve

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

*La préparation exige une bonne maîtrise des valeurs républicaines, des programmes disciplinaires, du fonctionnement de l'École et des savoirs fondamentaux en histoire, géographie et EMC. L'exploitation des ressources institutionnelles et une réflexion critique sur les enjeux éducatifs sont essentielles pour répondre aux attentes de l'épreuve.*

#### Sur les principes et valeurs de la République

- Consulter le corpus de ressources officielles proposé sur [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr).
- Approfondir la compréhension du principe de laïcité dans sa visée émancipatrice et non uniquement dans ses interdicts.
- Relier le cadre républicain à ses effets concrets sur les élèves et le vivre-ensemble scolaire.
- Bien comprendre le sens profond des règles, notamment du cadre laïc scolaire.

#### Sur les programmes et les ressources disciplinaires

- Connaître les finalités et attendus des programmes d'histoire, géographie et EMC.
- Explorer régulièrement les ressources institutionnelles disponibles sur [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr).
- Identifier les points d'ancrage des contenus scolaires dans les situations éducatives complexes.
- Connaître les grandes lignes des épreuves d'histoire-géographie proposées dans le cadre des examens passés par les élèves tout au long de leur scolarité (DNB et baccalauréat).

#### Sur le système éducatif et les établissements scolaires

- Comprendre le fonctionnement des établissements, le rôle des acteurs et des instances.
- Connaître les grandes lignes des réformes récentes et les enjeux associés (compétences, parcours, évaluation etc.).
- S'intéresser aux dispositifs dédiés à la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves à besoins particuliers.
- Approfondir les « éducations à » (développement durable, médias, santé, EVARS, EMI, éducation à la défense, Educdroit etc.) et les parcours éducatifs (parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours citoyen, parcours avenir).

#### Sur les savoirs disciplinaires et leur portée

- Renforcer sa culture générale en histoire, géographie et EMC.
- Connaître les démarches, notions et concepts-clés utilisés par les historiens, géographes et spécialistes de l'éducation civique.
- Lire des synthèses comme celles de la Documentation photographique et des ouvrages d'épistémologie disciplinaire.
- Avoir des repères sur le fonctionnement des institutions.



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

- S'approprier l'histoire de l'École et des disciplines enseignées, à travers des textes ministériels et des repères historiques.
- Ancrer son positionnement professionnel dans une compréhension éclairée de l'évolution de l'institution scolaire.
- Être informé sur les questions socialement vives enseignées dans le cadre de nos programmes.

- **Des conseils pour la tenue de l'entretien**

*La réussite de l'entretien repose sur une préparation soignée du dossier (expériences claires et valorisées), un exposé personnel structuré et engagé, et une posture professionnelle adaptée durant l'échange. L'analyse des situations requiert rigueur, recul et capacité à croiser les dimensions pédagogiques, éthiques et institutionnelles. Les propositions d'action doivent être argumentées, réalistes, centrées sur l'élève et en cohérence avec les valeurs de la République et les finalités éducatives.*

Dans la fiche individuelle de renseignement

- Sélectionner des expériences significatives et pertinentes.
- Présenter le parcours de manière chronologique et lisible.
- Mentionner les stages avec précision (dates, niveaux d'enseignement, durée).
- Valoriser les compétences transférables issues d'expériences extra-scolaires.

Lors de l'exposé initial de cinq minutes

- Éviter les lieux communs et les formules convenues sans les relier avec le projet professionnel lié au concours.
- Construire un discours réfléchi et personnel, sans récitation mécanique.
- Exploiter les cinq minutes pour exprimer une vision du métier de professeur en général et de professeur d'histoire-géographie en particulier.
- Montrer le lien entre parcours, formation et projet d'enseignant.
- Ne pas présenter le parcours de manière descriptive : il faut mettre les expériences menées en perspective.
- Adopter un débit de parole maîtrisé et une élocution claire.

Dans la phase d'échange avec le jury

- Adopter une posture professionnelle, cohérente avec les responsabilités du métier.
- Utiliser un langage précis, soutenu et sans familiarités.
- Reformuler, clarifier et argumenter les réponses avec aisance.
- S'appuyer sur le référentiel de compétences pour nourrir la réflexion.

Dans l'analyse des mises en situation professionnelle

- Ne pas se contenter de relire ou répéter mécaniquement les éléments de la situation proposée, mais les analyser réellement.



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

- Analyser les situations avec recul, rigueur et nuance.
- Identifier les enjeux éducatifs, pédagogiques, éthiques, juridiques et institutionnels.
- Croiser les échelles d'analyse (classe, établissement, institution).
- Intégrer les savoirs disciplinaires dans les réponses aux situations.
- Ne pas mobiliser l'EMC comme réponse unique à toutes les problématiques rencontrées.
- Mobiliser l'ensemble des valeurs humanistes et démocratiques.
- Ne pas convoquer artificiellement et systématiquement le principe de laïcité et les valeurs de liberté, égalité et fraternité.
- Ne pas assimiler toutes les situations à des atteintes aux valeurs de la République, certaines relevant de questionnements légitimes d'élèves.
- Ne pas oublier la dimension pédagogique de la situation d'enseignement.

Dans les pistes d'action proposées :

- Ne pas chercher à distendre la réponse au détriment du temps d'interaction avec le jury qui vise à compléter, éclaircir et approfondir la réflexion du candidat.
- Proposer des pistes d'action individuelles ou collectives, réalistes et fondées le cas échéant sur les valeurs de la République.
- Penser à intégrer la place de l'élève dans les pistes d'action proposées.
- Ne pas systématiquement externaliser la réponse pédagogique vers des acteurs extérieurs.
- Ne pas oublier que tout adulte dans un établissement est garant de la sécurité, de la santé, de la protection et du bien-être des élèves.
- Ne pas oublier la dimension civique de l'histoire et de la géographie dans les pistes d'action à mobiliser.
- Ne pas hésiter à relier les situations aux programmes scolaires et mobiliser des exemples concrets qui en sont tirés.

- ***Des exemples de prestations réussies***

*Les prestations satisfaisantes sont celles qui révèlent une posture professionnelle solide, une capacité à prendre du recul sur son parcours et à le mettre en cohérence avec les exigences du métier. Elles se distinguent par un discours clair, structuré, argumenté, et une maîtrise des enjeux éducatifs, disciplinaires et institutionnels. Elles traduisent aussi une aptitude à analyser les situations complexes avec nuance et à proposer des réponses concrètes, réfléchies et ancrées dans les réalités de l'enseignement. Ces exemples n'ont pas vocation à être modélisants. Ils visent à illustrer la manière concrète dont peut se dérouler l'épreuve.*

**Exemple 1**

Le candidat, inscrit en Master MEEF, bénéficie d'un parcours académique solide, alliant une licence d'histoire avec préprofessionnalisation et une classe préparatoire aux grandes écoles. Son engagement

dans un service civique au sein d'un établissement scolaire, complété par des missions en collectivité territoriale, illustre une volonté affirmée de confronter les apports théoriques aux réalités du terrain.

Son exposé s'est distingué par une argumentation personnelle et bien construite, nourrie par des expériences variées. Le candidat a fait preuve d'une lucidité précieuse quant aux exigences du métier d'enseignant, conscient que l'attrait disciplinaire ne suffit pas. Il a notamment mis en lumière l'impact décisif de son service civique sur son orientation professionnelle, ainsi que les difficultés rencontrées lors des stages et les stratégies d'adaptation mises en œuvre. Le rythme maîtrisé de sa présentation et son ton engageant ont renforcé la clarté de ses propos.

Les échanges ont permis d'approfondir des points essentiels : ses pratiques pédagogiques, sa compréhension du fonctionnement institutionnel et sa réflexion sur la dimension civique de l'enseignement. Sa vision de l'évaluation a particulièrement retenu l'attention.

Le candidat fait preuve d'une bonne capacité d'analyse et d'un esprit de synthèse remarquable dans l'appréhension des situations professionnelles. Il mobilise avec discernement des connaissances juridiques, institutionnelles et scientifiques, qu'il articule à une réflexion pédagogique centrée sur les besoins des élèves et la construction d'un climat scolaire serein. Sa posture traduit une attention fine aux enjeux éthiques et aux valeurs de l'École républicaine, combinée à une approche concrète, cohérente et structurée des problématiques rencontrées. Les propositions formulées sont à la fois lucides et pragmatiques, ancrées dans une compréhension claire des responsabilités de l'enseignant, et traduisent une volonté d'agir avec justesse, sens de la mesure et exigence éducative.

Au final, le candidat présente un profil à la fois réfléchi, engagé et structuré, témoignant d'une réelle maturité professionnelle, d'une solide maîtrise disciplinaire et d'une capacité à se projeter avec justesse dans la fonction enseignante. Sa prestation a su convaincre par la qualité de sa réflexion, la rigueur de ses analyses et la pertinence de ses réponses.

### **Exemple 2**

Le candidat, qui a effectué un Master recherche en histoire contemporaine, exerce parallèlement des fonctions d'assistant d'éducation, illustrant un investissement équilibré entre immersion dans le système scolaire et démarche intellectuelle rigoureuse. Sa pratique d'un sport collectif de haut niveau révèle une capacité affirmée à gérer les exigences croisées de l'engagement universitaire, professionnel et personnel, dans un esprit de coopération et d'endurance.

Lors de la présentation de son parcours, il a su organiser un propos clair, sincère et réfléchi. Il revient avec lucidité sur un précédent échec au concours, qu'il transforme en levier de progression, en identifiant des axes d'amélioration et les implications concrètes pour sa posture professionnelle.



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Son expérience d'assistant d'éducation est analysée avec recul et nuance : il en souligne les apports multiples (compréhension du fonctionnement scolaire, gestion des dynamiques collectives, observation des pratiques) sans pour autant en faire un prérequis absolu.

Le mémoire disciplinaire qu'il a mené dans le cadre de son master témoigne d'un bon niveau d'exigence méthodologique et de rigueur intellectuelle. Cette expérience de recherche nourrit directement ses compétences professionnelles : capacité à structurer une démarche de questionnement, à articuler analyse et problématisation, à gérer des ressources complexes, et à argumenter avec précision. Ces compétences constituent autant de qualités transférables à l'enseignement et essentielles dans la conception et la mise en œuvre de séquences pédagogiques réfléchies.

L'analyse des mises en situation révèle une approche méthodique et rigoureuse, fondée sur la contextualisation, la connaissance du cadre réglementaire et la formulation d'hypothèses pertinentes. Les propositions d'action articulent avec pertinence les différentes échelles d'intervention, du climat de classe à l'institution scolaire, et prennent en compte les temporalités d'un accompagnement éducatif constructif.

Enfin, son attitude lors de l'entretien témoigne d'une posture d'écoute active et de réflexion approfondie. Il prend le temps d'élaborer ses réponses, en s'appuyant sur des références issues de son expérience et de sa culture professionnelle. Sa maîtrise des enjeux liés au climat scolaire, nourrie par ses observations sur le terrain et sa réflexion sur la place de l'enseignement de l'histoire dans l'École républicaine attestent d'un positionnement professionnel empreint de maturité.