



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : histoire et géographie

Session 2024

Rapport de jury présenté par :

Benoit FALAIZE, président du jury, Inspecteur général de l'Éducation, du Sport et de la Recherche



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

Rapport élaboré avec la participation des trois vice-présidents du concours, Christelle Balouzat-Loubet (histoire), Marie-Françoise Fleury (géographie) et Christophe Marchand (oral d'entretien professionnel). Mais également avec Cécile Béghin, Anne Rauner, Emmanuelle Byrdy-Dépaty et Luciano Piffanelli.

SOMMAIRE

A.	STATISTIQUES	6
B.	ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	9
1.	Épreuve disciplinaire (Géographie)	9
1.1.	Attendus de l'épreuve, critères d'évaluation et bilan	9
1.2.	Propositions d'orientation à la correction	15
2.	Épreuve disciplinaire appliquée (Histoire)	355
2.1.	Attendus de l'épreuve, critères d'évaluation et bilan	355
2.2.	Éléments de corrigé	388
C.	ÉPREUVES D'ADMISSION	51
1.	Épreuve de leçon en histoire	51
1.1.	Attendus scientifiques et méthodologiques	52
1.2.	Le déroulement de l'épreuve de leçon d'histoire	54
1.3.	Bilan de l'année 2024	56
2.	Épreuve de leçon en géographie	60
2.1.	Rappels méthodologiques et conseils pour l'épreuve de leçon de géographie ..	60
2.2.	Le déroulement de l'épreuve de leçon de géographie	65
3.	Oral d'entretien	76
3.1.	Les exigences de l'épreuve	76
3.2.	Les erreurs récurrentes et les manques fréquents	86
3.3.	Des conseils pratiques à la préparation de l'épreuve	88



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Considérations générales :

La session 2024 du CAPES et du CAFEP était la troisième session complète du concours réformé en janvier 2021. Les candidats, guidés par le rapport des sessions 2022 et 2023, avaient pu intégrer plus complètement la logique des nouvelles épreuves, en particulier à l'oral. Nous en rappelons le descriptif :

Descriptif des épreuves :

- **Épreuves d'admissibilité**

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

- **Épreuve écrite disciplinaire** : durée, 6 heures ; coefficient 2. L'épreuve prend la forme d'une composition. L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

- **Épreuve écrite disciplinaire appliquée** : durée, 6 heures ; coefficient 2. L'épreuve place le candidat en situation de produire une analyse critique de documents puis à construire une séquence pédagogique à partir d'un sujet proposé par le jury.

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

Le candidat est invité :

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

L'épreuve permet d'évaluer :

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

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- **Épreuves d'admission**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Suite des considérations générales :

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

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

Par ailleurs, les épreuves orales se déroulent au lycée Étienne Oehmichen, à Châlons-en-Champagne, sur trois jours. Nous précisons ici le déroulement concret qui sera aussi celui prévu pour la session 2025 :

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

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

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

Pour l'épreuve oral 1 « leçon », les premiers candidats sont convoqués pour 7h et les derniers candidats terminent pour 19h. Chaque candidat disposera d'un ordinateur PC afin de préparer leur audition.

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

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

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

Cette année encore, le jury a pu pourvoir l'ensemble des postes mis au concours, avec une liste complémentaire de 2 candidats pour le CAPES. Il a entendu des candidats motivés et cultivés, qui se sont préparés et sérieusement, et félicite les lauréats du concours.

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

Programme de la session 2025 et 2026

https://media.devenirensignant.gouv.fr/file/capes_externe/06/2/p2025_capes_ext_histoire_g_eo_1431062.pdf



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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 2024 comprend au total 192 membres, dont nous saluons ici l'engagement sans faille. Il comprend 50% de femmes et 50% d'hommes (96 hommes et 96 femmes). Un jury de pleine parité, donc, conformément à l'ambition initiale de constitution du jury national. Le Directoire, quant à lui, était composé de trois vice-présidents, Mmes Christelle Balouzat-Loubet (histoire) et Marie-Françoise Fleury (géographie), et de M. Christophe Marchand (IA-IPR) pour l'épreuve d'entretien. Trois secrétaires généraux assuraient l'organisation d'ensemble : Mme Cécile Boudes et Mrs Jean-Marie Duquenois et Christophe Lucas ; l'ensemble du Directoire étant placé sous la présidence de M. Benoit Falaize (IGESR).

Les inscrits étaient 3985 cette année aux épreuves du CAPES/CAFEP externe d'histoire-géographie, contre 3870 en 2023, soit une augmentation très légère non significative d'à peine 3 % par rapport à l'année précédente. 3076 candidats étaient inscrits au CAPES cette année, contre 3060 en 2023 et 909 au CAFEP contre 810 en 2023, soit une augmentation plus nette de 12,2% par rapport à l'année précédente. Cette augmentation est supérieure à celle déjà observée l'année précédente (+10%).

627 postes au CAPES étaient proposés et 119 postes au CAFEP, soit +6,8% (pour le CAPES) et +2,6% de postes (pour le CAFEP) en plus que l'année précédente. On ne peut que se réjouir de l'augmentation du nombre des inscrits 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 38,69% des candidats de l'ensemble des candidats présents, quand elles sont, en revanche, 40,9% des admissibles, mais 43,2% des admis.

Au CAFEP, elles représentaient 41,88% des présents aux épreuves écrites, pour 45,6% de l'ensemble des admissibles, dans des taux sensiblement stables par rapport à l'année précédente. 51,2% des admis.

Admissibilité : pour le CAPES, parmi les candidats présents aux deux épreuves écrites (au nombre de 1836), 309 copies sur 3715 se sont vues attribuer une note éliminatoire, soit 8,32% des copies. La moyenne des candidats admissibles est de 11,15 /20, en très légère hausse par rapport à l'année passée.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Pour le CAFEP, parmi les candidats présents aux deux épreuves écrites (au nombre de 546), 112 copies sur 1103 se sont vues attribuer une note éliminatoire, soit 10,15% des copies. La moyenne des admissibles est de 11,26/20, elle aussi en hausse par rapport à 2023.

Pour le CAPES, le dernier candidat admissible obtient une moyenne de 7,75/20, et pour le CAFEP, le dernier candidat admissible obtient une moyenne de 8,25/20, c'est-à-dire une moyenne légèrement supérieure aux deux précédentes moyennes 2023 et 2022 qui étaient à 7,5.

Admission : pour le CAPES, la moyenne des candidats présents à l'épreuve de leçon a été de 9,52 et pour les admis, de 12,47/20. La moyenne des candidats présents à l'épreuve d'entretien a été de 10,80 et pour les admis de 13,19/20.

Pour le CAFEP, la moyenne des candidats présents à l'épreuve de leçon a été de 9,13/20 (12,42 pour les admis). La moyenne à l'épreuve d'entretien a été de 10,17/20 et 13,11 pour les admis.

Le dernier candidat admis a obtenu une moyenne de 9,5/20 au CAPES. Le dernier candidat inscrit sur liste complémentaire a obtenu une moyenne de 9,45/20 (contre 9,67/20 en 2024).

Le dernier candidat admis a obtenu une moyenne de 10,25/20 au CAFEP (contre 9,58/20 en 2023). Le dernier candidat inscrit sur liste complémentaire a obtenu une moyenne de 10,22/20.

L'éventail de l'âge à l'admission au concours s'étend de 22 ans à 52 ans pour le CAPES et de 22 ans à 51 ans pour le CAFEP.

Répartition des admissibles et des admis par académie (2024) :

Académie	Inscrits		Présents		Admissibles	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aix-Marseille	130	4,2	74	3,9	43	3,7
Amiens	76	2,5	47	2,5	31	2,7
Besançon	46	1,5	29	1,5	17	1,5
Bordeaux	156	5	101	5,3	56	4,8
Clermont-Ferrand	53	1,7	37	1,9	15	1,3
Corse	16	0,5	12	0,6	5	0,4
Dijon	63	2	47	2,5	33	2,9
Grenoble	101	3,3	65	3,4	42	3,6
Guadeloupe	10	0,3	2	0,1	0	0
Guyane	9	0,3	4	0,2	2	0,2
Lille	229	7,4	151	8	88	7,6



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Limoges	26	0,8	17	0,9	12	1
Lyon	170	5,5	121	6,4	76	6,6
Martinique	11	0,3	3	0,1	0	0
Mayotte	26	0,8	10	0,5	1	0,1
Montpellier	107	3,4	69	3,6	41	3,5
Nancy-Metz	97	3,1	67	3,5	41	3,5
Nantes	119	3,8	67	3,5	35	3
Nice	72	2,3	46	2,4	18	1,6
Nouvelle- Calédonie	19	0,6	8	0,4	4	0,3
Normandie	120	3,9	75	3,9	45	3,9
Orléans-Tours	103	3,3	65	3,4	34	2,9
Paris/Créteil/Versailles	752	24,4	425	22,4	313	27,1
Poitiers	58	1,9	37	1,9	27	2,3
Polynésie	25	0,8	12	0,6	2	0,2
Reims	44	1,4	29	1,5	18	1,6
Rennes	139	4,5	99	5,2	56	4,8
Réunion	79	2,5	33	1,7	7	0,6
Strasbourg	83	2,7	56	2,9	35	3
Toulouse	137	4,4	82	4,3	56	4,8



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

B. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

1. Épreuve disciplinaire (Géographie)

« Les dynamiques des espaces agricoles en Amérique latine ».

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

Portant sur des thématiques centrales de la question au programme, le sujet n'en était pas moins discriminant, encourageant une véritable réflexion sur les dynamiques des espaces agricoles d'Amérique latine et permettant d'évaluer la solidité des connaissances et les capacités de synthèse des candidats et candidates. Si la majorité des copies correspond globalement sur le plan formel aux attendus avec une introduction, un développement, une conclusion ainsi qu'une production cartographique, bien des points restent à améliorer.

La qualité de la rédaction

La maîtrise de la langue française est indispensable pour réussir le concours. Si certaines copies sont bien écrites et agréables à lire, un trop grand nombre laisse apparaître un niveau préjudiciable, en ce qu'il empêche l'expression et la compréhension d'une pensée claire. Concernant l'orthographe, des erreurs ternissent le travail fourni. Les règles d'accord du participe passé et des adjectifs ne sont, trop souvent, pas assez maîtrisées. Des phrases sont beaucoup trop longues, avec une absence de maîtrise des règles de ponctuation. La confusion entre le style oral et le style écrit n'est pas acceptable à ce niveau d'études. Certains candidats rédigent comme ils s'expriment à l'oral, parfois de façon très familière et inappropriée : « C'est ici que l'enjeu du sujet surgit ». Il convient d'éviter les formulations erronées, telles que « dû à », « basé sur ».

Le vocabulaire doit être précis, rigoureux et géographique. Ainsi les erreurs suivantes ont été relevées : « compétence déloyale » au lieu de « concurrence déloyale », « un plan en entonnoire nous amènera à ... », « ils partissent », « les îles Folkland », « les Guatémaliens », « La création du MERCATOR a des conséquences politiques », « Le climat permet la cultivation des fruits exotiques », « La phone et la flore », « Rhôdonia » (il s'agit d'un champignon) pour Rondonia, l'agriculture extensive devenue « expensive », « une approche hollistique de toutes ces diversités qui composent ce continent sud-américain permet de trouver une dynamique commune pour s'engager et affronter ces défis »...

Encore une fois, nous rappelons que la personnification des territoires ou des activités est à proscrire : L'Amérique latine « ne se rend pas compte », la région « ne veut pas » ... Il est nécessaire que l'orthographe des noms propres soit respectée. On évitera ainsi par exemple Théry qui devient Téry, Jean-Robert Pitte qui devient Robert Pitt, Guy Dimedio, Magali Reghezze... Enfin, les titres d'ouvrages, de revues, de films... sont à souligner.

Quelques copies se distinguent également par une écriture difficilement lisible, voire indéchiffrable. La cohérence ainsi que la clarté des propos sont des points forts qui permettent d'envisager le candidat en classe face à un public scolaire. La relecture de la copie doit être effective et fait partie intégrante du temps de l'épreuve.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le jury attend un style rédactionnel élaboré, évitant en particulier les formules un peu trop générales comme « il y a », « on va avoir », « ils », « on », « nous allons », « premièrement ». Les abréviations sont à proscrire, les sigles ou acronymes doivent être explicités avant d'être employés.

L'introduction : une étape essentielle du devoir

Globalement les candidats se sont efforcés de respecter les grandes étapes de l'introduction, à savoir :

- une accroche permettant d'entrer directement dans le sujet,
- le cadrage du sujet impliquant la définition des termes, leur mise en relation et la délimitation spatiale du sujet,
- la mise en évidence des enjeux du sujet débouchant sur une problématique,
- l'annonce du plan structuré autour d'axes clairement énoncés.

Cependant, le jury regrette le manque d'articulation entre ces étapes, ce qui donne souvent des introductions trop mécaniques. D'autre part, beaucoup d'introductions ressemblent à des conclusions lorsque le candidat donne une réponse au sujet avant de poser sa problématique.

Si l'on reprend les éléments constitutifs d'une introduction dans l'ordre, quelques remarques s'imposent.

- L'accroche

De bonnes accroches ont permis d'entrer dans le vif du sujet et d'en dévoiler le problème. Certaines ont porté sur des références littéraires (Les veines ouvertes de l'Amérique latine de Eduardo Galeano), des exemples d'actualité (accord Union européenne / MERCOSUR) ou sur des exemples précis localisés.

- Le cadrage

Cette étape a été rarement bien réussie. Le terme de « dynamiques » est celui qui a posé le plus de problèmes aux candidats, souvent confondu avec l'adjectif « dynamique » ou le terme de « dynamisme ». On rappellera que les dynamiques en géographie renvoient à des évolutions, des recompositions, des mutations. « Espaces agricoles » n'a pas toujours été défini et a été souvent confondu avec « espace rural ». A minima une définition « d'agriculture » était attendue, incluant l'élevage. A contrario, la pêche, l'aquaculture et bien sûr les activités minières ne rentraient pas dans le cadre du sujet. A cette étape de l'introduction, le candidat pouvait mobiliser des travaux récents de géographes et spécialistes de la question des espaces agricoles en Amérique latine, ce qui n'a été malheureusement que trop peu souvent le cas.

- La problématique

Du cadrage du sujet devait découler la mise en évidence de ses enjeux et la problématique. On rappellera aux candidats que la reprise du sujet sous forme interrogative ne constitue pas une problématique. De même, l'usage abusif de termes génériques, comme « défis » ou « enjeux » ne suffit pas à énoncer une bonne problématique. A l'inverse, un certain nombre de candidats a proposé des problématiques efficaces découlant d'une véritable analyse géographique, par exemple « comment les espaces agricoles se recomposent sous l'effet de la mondialisation en Amérique



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

latine ? » ou « En quoi les dynamiques des espaces agricoles en Amérique latine sont le miroir d'une émergence inachevée et de profondes inégalités à toutes les échelles ? ».

- La présentation du plan

Le plan doit être la réponse logique et progressive à la problématique. Il doit être énoncé sous forme d'axes clairs reprenant les termes du sujet.

Améliorer le développement

La plupart des candidats maîtrise les règles générales de la dissertation avec un plan en trois parties, au risque de n'en faire qu'un exercice formel et artificiel, quand le raisonnement géographique est mal maîtrisé : certains plans sont vides de sens, ou ne sont pas spécifiquement adaptés au sujet, du type « plans à tiroirs ». D'autres, incohérents voire illogiques, accordent peu de place aux concepts et notions de la géographie. Le développement doit traduire un raisonnement géographique, mobilisant et expliquant les notions du sujet. Ainsi, le terme « dynamique » est trop souvent confondu avec le dynamisme, et les espaces agricoles avec les espaces ruraux ou l'agriculture, conduisant certaines copies à réduire le sujet à l'inégale intégration de l'Amérique latine à la mondialisation ou à l'inégal développement des territoires. On n'attend pas une simple restitution de connaissances générales sur l'Amérique latine, sans traiter spécifiquement des espaces agricoles et de leurs dynamiques. Les métropoles, les hydrocarbures, l'extractivisme minier sont évoqués dans de nombreuses copies. Ces passages sans lien avec le sujet donnent l'impression que les candidats plaquent des éléments et témoignent de connaissances minimales sur le sujet, voire lacunaires. Le raisonnement géographique doit apparaître à travers une argumentation structurée, or, on observe souvent une juxtaposition de paragraphes non articulés entre eux, reposant trop peu souvent sur des exemples précis, détaillés, spatialisés, à différentes échelles. L'articulation entre les différentes parties et sous parties est souvent artificielle voire inexistante. L'entrée dans le sujet par une approche historique, souvent mal maîtrisée, est trop systématique, de nombreux candidats allant jusqu'à se référer à l'époque précolombienne. Le traité de Tordesillas ou la doctrine Monroe n'étaient pas, ainsi, des références pertinentes. En outre, des références souvent datées tant dans les éléments cités (ALENA employé pour ACEUM) que dans la littérature scientifique (Vidal de la Blache), nuisent à la pertinence du propos. Beaucoup de copies développent un propos très schématique, réducteur voire caricatural, opposant une agriculture exportatrice (parfois confondue avec la seule culture de plantation), citant plus ou moins précisément l'exemple du soja brésilien, et une agriculture « traditionnelle », « vivrière » ou « indigène ». Peu de copies abordent la question de l'élevage ou des exemples d'espaces productifs spécifiques tels que ceux consacrés à la viticulture ou à l'horticulture. Certaines copies n'évitent pas les clichés : les enjeux environnementaux sont réduits à la déforestation, qui, lorsqu'elle est évoquée, ne semble concerner que « la forêt amazonienne », les populations andines se déplacent d'après certaines copies quasiment exclusivement « à dos de lama », les Andes sont très souvent laissées de côté, ou présentées comme une barrière montagneuse qui rend difficile voire impossible l'agriculture, les cultures illicites comme la coca sont envisagées sous l'angle des trafics mondiaux et peu du point de vue des populations locales. Par ailleurs, des propos très peu nuancés sur les autochtones ont été relevés, parfois présentés comme un groupe culturellement homogène ou « en harmonie avec la nature » ou au contraire comme des « tribus » éparpillées, systématiquement marginales et impossibles à intégrer.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les termes employés pour les qualifier sont souvent inappropriés. Cela traduit une faible maîtrise de l'espace étudié, réduisant souvent l'Amérique latine aux simples exemples brésiliens et argentins. Des erreurs de localisation grossières ont été relevées (« le Chili n'a pas accès à la mer ») notamment en ce qui concerne l'Amérique centrale souvent absente des développements, un candidat affirmant par exemple que par « facilité » il n'évoquera que l'Amérique du Sud dans sa copie. Peu de candidats évoquent les paysages ou les infrastructures. Les facteurs géophysiques expliquant les différents espaces naturels ne sont pas toujours mis en évidence. Les indicateurs de base sont parfois cités avec des marges d'erreur significatives.

Les meilleures copies proposent une réelle réflexion menée sur les termes du sujet, pensés ensemble, qui mobilise des références épistémologiques opératoires et intégrées dans le raisonnement, des notions géographiques, des exemples précis et étayés mais surtout bien articulés et prenant en compte tous les territoires (par exemple les espaces montagneux des Andes). Les bonnes copies se démarquent ainsi par leur capacité à interroger le pluriel des notions et à aborder la grande variété des dynamiques des espaces agricoles en fonction des échelles. Elles ne confondent pas géographie et manifeste politique. Les échelles et les acteurs sont souvent mobilisés dans le raisonnement. Les inégalités sociales, les conflits d'usage, les dynamiques des fronts pionniers sont connus par les candidats qui développent des exemples précis. La diversité des productions agricoles, la question de l'inégal accès à la terre et l'insertion dans la mondialisation avec l'agrobusiness sont les aspects les plus souvent bien développés.

Exemples de copies :

Copie 1 (20 / 20)

L'introduction (4 pages) cerne le sujet et ses enjeux :

- L'accroche s'appuie sur la littérature (Le Clézio) et permet d'aborder plusieurs enjeux du sujet au travers d'un roman (en les incarnant dans deux personnages).
- Les termes du sujet sont longuement et intelligemment présentés (dynamiques, agriculture et espaces, géohistoire ...). Le propos est très nuancé.
- Les enjeux du sujet sont explicités (mondialisation, cycles, inégalités, durabilité, acteurs, échelles) et associés à des travaux de géographes.
- La problématique proposée aborde les recompositions des espaces agricoles à la rencontre des dynamiques locales et globales qui donnent naissance à un modèle. Celui-ci entre compétitivité, inégalités, gouvernance et enjeux environnementaux se traduit par de multiples conflits et limites.
- Le plan est multiscalair : il débute par l'intégration dans la mondialisation, se poursuit à l'échelle locale par les dynamiques de spécialisation portées par les acteurs avant, dans une troisième partie, de montrer les limites et les contradictions du modèle hérité d'agricultures à la fois de type « extractiviste » et vivrière. Chaque partie s'ouvre par une transition d'une dizaine de lignes qui annonce les sous parties du raisonnement.

Le développement

La première partie aborde les recompositions induites par l'intégration dans le processus de mondialisation. Elle les intègre dans une approche géohistorique associant cycles et fronts pionniers en montrant que les dynamiques conduisent à l'extractivisme et à la spécialisation. À partir des avantages comparatifs, le ou la candidate propose un exemple développé et spatialisé sur la culture



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

de l'avocat dans l'État du Michoacan au Mexique. C'est une première production graphique, un schéma très bien réalisé, efficace visuellement qui reprend la démonstration entre deux échelles : le global et le local. Cette partie s'achève sur une autre spécialisation : les drogues et les antimondes. Acteurs et échelles sont mobilisés. Le vocabulaire de la discipline est maîtrisé.

La seconde partie aborde l'échelle locale en lien avec les dynamiques issues de la mondialisation définies dans la première partie. Les acteurs, autochtones, petits agriculteurs périurbains ou implantés dans les fronts pionniers font face et s'adaptent aux processus actuels. Ils ne sont pas présentés comme uniquement soumis mais comme disposant d'une capacité d'action. Un second schéma sur un front pionnier entre le Brésil et le Paraguay (Ciudad Del Este – Puerto Iguazu) permet de présenter les dynamiques, les conflits (violences) qui naissent à l'échelle locale (agriculture périurbaine, flux illicites, « pionniers brésiliens »).

La dernière partie associe les échelles nationales et locales. L'État est présenté dans ses contradictions entre la promotion du développement durable et le modèle extractiviste. Un schéma sur le parc de la *Amistad* (Costa Rica, Panama) amène un exemple approfondi et spatialisé d'un territoire associant protection de l'environnement et cultures vivrières. D'autres acteurs sont mobilisés à toutes les échelles notamment les ONG. Le Costa Rica et l'écotourisme est l'exemple d'une réussite, d'un autre modèle de gouvernance qui pourtant montre ses limites entre la « mise en parcs » et la culture de l'ananas (le pays représentant les deux tiers des exportations mondiales).

La copie est soignée et agréable à lire. L'orthographe et la formulation sont maîtrisés. Les productions graphiques sont soignées et efficaces visuellement. Le raisonnement et la démarche sont géographiques. Elle conclue sur les rapports de pouvoir au sein des espaces agricoles : la gouvernance ou l'absence de gouvernance caractérisent les espaces agricoles sud-américains.

Copie 2 : cette copie a été notée 11.5/20

Dans quelles mesures les dynamiques qui parcourent les espaces agricoles en Amérique latine engendrent-elles une mise en concurrence et une recomposition de ces derniers dans un contexte de mondialisation ?

I- La mondialisation est une dynamique structurante des espaces agricoles conduisant à une diversité de ces derniers

- A- Des territoires au cœur des logiques extractivistes parfaitement intégrés à la mondialisation
- B- Des espaces tournés vers des cultures spécialisées à forte valeur ajoutée
- C- Des espaces tournés vers des logiques vivrières ou familiales
- D- Des espaces parcourus de dynamiques spécifiques en rapport avec le secteur informel
- E- Les fronts pionniers

II- Ces différents espaces agricoles se partageant un territoire limité sont objets de concurrences entre eux

- A- Concurrence latifundios/minifundios
- B- Dans les fronts pionniers

III- Les dynamiques des espaces agricoles posent de nombreux défis

- A- Des espaces qui échappent à la gouvernance des États
- B- Question de la sécurité alimentaire



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

C- Questions environnementales

Copie 3 : cette copie a été notée 05/20

Tout en présentant un développement en trois parties dont le plan est le suivant :

En quoi les dynamiques et l'organisation spatiale permettent à l'Amérique latine de s'intégrer à la mondialisation tout en faisant face à des défis ?

- I- L'Amérique latine, un véritable entre deux entre unité et contrastes
 - A- Unité (langues, croyances, culture)
 - B- Contrastes
 - 1-Vides et pleins *croquis ségrégation spatiale Sao Paulo (hors sujet)*
 - 2-Indices de développement différenciés par État
 - II- L'intégration de l'Amérique à la mondialisation
 - A-Des exportations
 - 1-exportation de métaux et minerais (*hors sujet*),
 - 2-exportations agricoles, exploitations vivrières, ou intensives
 - B- Externalités positives et accords internationaux
 - C- Territoire attractif
 - 1- Tourisme (références : les Marseillais à Cancun et le *Youtubeur Seb la frite*)
 - 2- Investissements financiers (exemple des *maquiladoras*, *hors sujet*)
 - 3- FTN à São Paulo (*hors sujet*)
 - III- Les défis majeurs de l'Amérique latine
 - A- Questions environnementales
 - 1- Déforestation
 - 2- Pression sur les ressources comme le pétrole
 - B- Insécurité

Rédiger une conclusion pertinente et aboutie

La conclusion ne peut se limiter à un résumé des éléments clés du développement, voire une redite de la copie. Elle n'est pas non plus une accumulation de lieux communs assemblés dans la précipitation. La conclusion doit apporter une réponse claire et explicite à la problématique posée. Elle doit donc être pensée dès la construction du plan et la rédaction de l'introduction. La conclusion est également, dans un premier temps, une réponse construite à la problématique qui s'appuie sur la démonstration faite tout au long du développement. Dans un second temps, un élargissement thématique ou spatial est proposé en lien avec le sujet, il constitue alors un prolongement de la réflexion. Les candidats sont encouragés à éviter les élargissements artificiels ou les questionnements sans réponse possible.

Réaliser des productions graphiques adaptées

Les candidats ont proposé beaucoup de nombreux croquis intermédiaires, mais aussi des cartes de synthèse. Rares sont les copies où ces productions sont absentes. Certaines copies comprennent entre une et quatre productions graphiques ou cartographiques intermédiaires (croquis, schémas, organigrammes) en plus du croquis de synthèse. Toutefois, il est préférable de privilégier la qualité à



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

la quantité car des croquis ou schémas sont réalisés rapidement avec une légende qui n'est pas organisée, parfois sans échelle et/ou sans orientation pour les croquis.

Par ailleurs, trop de productions graphiques sont plaquées sur le sujet, recopiées à partir d'exemples pris dans les manuels, sans mise en relation avec l'argumentation produite. Les productions graphiques doivent être insérées dans la démonstration pour servir l'argumentaire et ne doivent pas être restituées sans réelle plus-value. Les légendes doivent être organisées et hiérarchisées. La carte de synthèse ne peut être renvoyée à la fin du temps de l'épreuve mais être pensée bien en amont, construite tout au long de l'épreuve.

Le langage cartographique doit être maîtrisé, et montré par un usage adapté des types de figurés. Les pictogrammes sont à éviter (exemple : une ancre pour un port, un avion pour l'aéroport). L'usage du normographe est attendu. Les schémas doivent respecter à minima la forme des pays représentés et ne pas les faire apparaître comme des isolats. De même, une légende comportant un trop grand nombre d'items est peu efficace. Il faut souligner que le titre comme la légende doivent exprimer une argumentation et non demeurer descriptifs. Le manque de soin et de lisibilité est un défaut majeur malheureusement constaté (certaines productions ont été réalisées au « stylo bille »).

Le sujet devait faire apparaître les dynamiques des espaces agricoles, or certaines cartes de synthèse ont été construites autour de l'agriculture en Amérique latine. Plus globalement, les flux ont été mal représentés ou oubliés alors que le sujet était bien centré sur les dynamiques. On peut également noter une surreprésentation du Brésil et en particulier du schéma du front pionnier brésilien. Par ailleurs, de nombreux schémas et croquis sont tirés des manuels scolaires. Enfin, des schémas sont tout à fait hors sujet comme « l'étalement urbain à Mexico », « les *maquiladoras* à la frontière Mexique/États Unis », « l'écotourisme au Costa Rica » ou « le phénomène El Nino ».

Certaines productions graphiques ont été de très grande qualité et ont accompagné et enrichi chacune des grandes parties de l'argumentation permettant un raisonnement à différentes échelles. Le jury a apprécié les exemples originaux : « l'espace agricole de Cayambe (Equateur) », « L'avocat à *Tancitaro* ». Un exemple particulièrement abouti associe en progressivité schémas modélisants et croquis bien intégrés dans une argumentation précise et soignée. La copie propose d'abord une modélisation sur l'occupation des sols en fonction des types d'agriculture intensifs ou extensifs. Puis une seconde modélisation est développée sur une concentration des terres gérées par de multiples acteurs à travers le prisme de références scientifiques essentielles comme celle d'Hervé Théry. Une troisième production graphique propose alors sous la forme d'un croquis la présentation des recompositions des modèles agricoles par les acteurs publics et privés au sud du Brésil à partir des travaux de Frédéric Fortunel.

1.2. Propositions d'orientation à la correction

Délimitation du sujet et éléments de définition

Définitions des termes du sujet

La notion d'**espace** est polysémique en géographie et renvoie à différentes acceptations. Elle peut se définir simplement comme une portion de la surface terrestre appropriée et mise en valeur par les hommes. Pour Roger Brunet, l'espace géographique est un ensemble approprié, exploité,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

parcouru, habité et géré. Augustin Berque définit quant à lui l'espace géographique comme un tissu caractéristique de relations que les hommes établissent entre les lieux dans l'étendue terrestre. L'espace géographique peut aussi se décliner en espace de vie et en espace social. On peut distinguer l'espace de vie défini par Guy Di Méo comme « l'aire des pratiques spatiales d'un individu », de l'espace social comme l'ensemble des interrelations sociales spatiales, selon Armand Frémont. La notion d'appropriation invite l'espace vécu, défini comme étant l'espace des pratiques quotidiennes (l'espace de vie) et l'espace des interrelations sociales (l'espace social) en tant qu'objets de la perception et de la représentation mentale qu'un individu ou un groupe puisse se construire.

Le pluriel d'espaces rend compte de la grande diversité en Amérique latine d'une part des milieux naturels par l'étalement en latitude et en longitude et d'autre part des acteurs et des politiques qui mettent en valeur ces espaces. On peut ainsi mobiliser la notion d'espace productif **aménagés et mis en valeur pour une activité économique, l'agriculture et l'élevage**, par des acteurs à différentes échelles de l'État à l'échelle nationale au paysan à l'échelle locale.

L'**agriculture** selon Richard Raymond « désigne l'ensemble des travaux visant la production de végétaux et d'animaux utiles » aux humains « pour se nourrir, se soigner, se vêtir ou pour l'aider dans ses diverses activités ». L'agriculture inclut l'élevage, les deux étant interdépendants dans certains systèmes agraires. Les espaces d'agriculture s'appuient sur des systèmes agraires c'est-à-dire *le fonctionnement d'un type d'agriculture en lien avec une société humaine dans un environnement donné. La taille et la forme des parcelles, la répartition de la propriété foncière, le poids respectif des cultures et de l'élevage, le type d'irrigation, ou encore le choix des productions, sont des composantes du système agricole et résultent des séries de décisions collectives des sociétés qui l'ont mis en place et fait évoluer (et des rapports de force entre groupes sociaux).*

En Amérique latine, deux principaux types de systèmes agraires s'opposent avec d'une part une agriculture destinée à l'exportation, financiarisée, organisée par des grands propriétaires terriens et de l'autre une agriculture familiale, avec une pluriactivité, un accès à la terre inégal.

Une dynamique est un changement, une évolution et, par extension, une capacité à changer. Cette notion fait appel d'une part à une croissance positive mais aussi à son contraire c'est-à-dire le déclin, la rétraction, la déprise. Le pluriel invite le candidat à interroger les modifications, les mutations des espaces agricoles en fonction des conjonctures et des types de systèmes agraires.

Amérique latine : de la frontière mexicaine à la Terre de Feu, un sous-continent marqué par de fortes inégalités à toutes les échelles, y compris au sein des espaces agricoles (en excluant les Caraïbes).

Contexte du sujet :

Plusieurs thématiques peuvent être abordées liées au changement global, à la mondialisation et aux mutations induites au sein des espaces agricoles dans un contexte d'inégalités foncières, sociales, ethniques...

La mondialisation est un processus continu d'intensification et de fluidification des échanges, porté par l'essor des transports et des mobilités (populations, entreprises, etc.) et accéléré depuis les années 1970 par les systèmes contemporains de communication, de circulation de l'information : elle met en concurrence les territoires et les acteurs.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les dynamiques des espaces agricoles ont une dimension spatiale : les fronts pionniers et la déforestation, les modifications des productions agricoles au sein des exploitations agricoles intensives et exportatrices pour mieux répondre à une demande de la mondialisation des échanges. Certains espaces sont au contraire en déprise et l'exode rural contribue à modifier l'organisation et les paysages agricoles.

De nombreuses productions agricoles et l'élevage font l'objet d'une production intensive dédiée à l'exportation uniformisant ainsi les paysages. Le front pionnier est une des dynamiques qui s'insère dans la mondialisation des échanges : pour Hervé Théry, « *un front pionnier est la limite extrême des défricheurs, des colons, des migrants qui viennent établir une colonie dans des terres jusque-là vides ou peu peuplées... Il a une profondeur, il s'agit d'une frange pionnière plus que d'une ligne* ».

Ces fronts pionniers provoquent une déforestation qui *ne doit pas être confondue avec le défrichement qui introduit une précision : c'est un déboisement ayant pour but la mise en culture de la parcelle concernée. Le résultat est, dans tous les cas, le remplacement de la forêt par une autre formation végétale ou par un sol artificialisé.*

Les fronts pionniers et la déforestation s'insèrent dans un contexte de changement global qui désigne le changement des conditions climatiques dans l'atmosphère terrestre liées aux activités humaines et les changements imprimés aux écosystèmes par l'anthropisation, pour certains dans le cadre plus général de l'avènement d'un « Anthropocène », une ère géologique dans laquelle les sociétés humaines transforment de manière irréversible leur environnement.

La notion de transition, soit un passage d'un état à un autre entraîne de profondes recompositions spatiales. La **transition agricole** désigne la transformation des systèmes agricoles vers des modes de production plus respectueux de l'environnement, à la fois des écosystèmes locaux (en veillant à limiter les rejets des molécules chimiques utilisées dans l'agriculture et l'usage excessif de certaines ressources comme l'eau, l'érosion des sols...), et globaux (avec la diminution des émissions de gaz à effet de serre d'origine agricole et de la déforestation à des fins d'expansion des superficies cultivées). L'agriculture a alors plusieurs objectifs, non seulement celui de produire une alimentation suffisante et de qualité, mais également sociaux (création d'emploi dans les espaces ruraux, rémunération juste de tous les paysans), écologiques (prise en charge des milieux), paysagers. Le développement durable et la durabilité sont attendus. La durabilité est une notion à double sens, recouvrant celle de durée et celle de soutenabilité sur le plan économique, social et environnemental. Des espaces agricoles sont ainsi soumis aux pressions de la mondialisation et à la nécessité d'assurer la souveraineté et la sécurité alimentaire.

Éléments de problématisation

Dans quelle mesure les espaces agricoles insérés dans la mondialisation doivent-ils aujourd'hui s'adapter pour faire face au changement climatique et mieux répondre aux exigences de la durabilité ? Plusieurs plans sont possibles, deux plans sont proposés, le premier sous forme de plan détaillé en 27 points, le deuxième rédigé.

Plan 1

I. Des dynamiques qui s'appuient sur de fortes potentialités

A. L'immensité territoriale

- Une étendue en latitude et longitude
- Une grande variété de conditions naturelles



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Une pluralité de production
- B. De la cueillette au vivrier intensif
- Des productions extractives
- Des productions vivrières
- Un petit élevage à vocation familiale
- C. La puissance de l'agrobusiness
- Des premières productions à vocation commerciale
- Puis l'apparition de nouvelles productions
- ...Associées à un élevage omniprésent et prégnant
- II...Mais inégalitaires quant à l'accès et à la gestion de la terre**
- A. L'échec de réformes agraires...
- Une question récurrente
- Des tentatives de collectivisation
- Des tentatives avortées
- B. Qui perpétue des structures agraires inégalitaires...
- Microfundio et minifundio
- Latifundio
- Une opposition qui perdure et s'amplifie
- C...Fragilisant les paysanneries.
- La pâle figure de la paysannerie traditionnelle
- Périr ou s'agrandir
- Une pauvreté rurale généralisée
- III. ...Aux défis du développement durable :**
- A. Pour les États, les politiques de mise en valeur
- Les politiques agricoles de front pionnier
- La conversion des terres forestières
- Entre exploitations et conflits fonciers et sociaux
- B. Pour les Firmes, le modèle de l'agrobusiness mondialisé
- La maîtrise de la filière de l'amont et de l'aval
- L'accès aux OGM
- Vers l'intensification des cultures commerciales
- C. Pour les défenseurs de l'environnement, le défi de la durabilité.
- Vers le développement de nouveaux mouvements ruraux
- Vers une dénonciation des problèmes environnementaux
- Vers une adaptation au changement climatique.

Plan 2

- I. Des espaces agricoles productifs et inégalitaires...**
- A. Une immensité territoriale, entre atouts et contraintes
- B. Des productions agricoles destinées à l'alimentation et à l'exportation
- C. Des structures agraires inégalitaires, héritées du passé
- II. ...Intégrés dans les dynamiques de la mondialisation...**
- A. Le complexe agro-industriel de l'agrobusiness et l'uniformisation des paysages



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

*B. Les politiques de fronts pionniers agricoles et d'élevage
C. Des mutations pour s'adapter aux nouvelles demandes mondiales « qui modifient les implantations territoriales »*

III. ...Devant s'adapter au changement climatique pour devenir durable

*A. Une adaptation nécessaire face au changement global
B. Une intensivité et des inégalités de plus en plus remises en cause
C. Une typologie des espaces agricoles*

Développement du plan 2 :

I. Des espaces agricoles productifs et inégalitaires

A. Une immensité territoriale, entre atouts et contraintes

- Une étendue en latitude et longitude entraînant une diversité climatique

L'Amérique latine s'étend de l'océan Atlantique à l'océan Pacifique, du Rio Grande à la Terre de feu sur plus de vingt millions de km² entre 30° de latitude Nord et 54° de latitude Sud, soit 84° d'étendue latitudinale, presque un quart de la circonférence terrestre. L'immensité et les localisations littorales ont favorisé la vocation commerciale des agricultures de ces pays neufs, sur les deux façades océaniques. La mise en valeur des espaces agricoles a dû se faire avec des travailleurs peu nombreux : abondance des terres, rareté des hommes sont les points communs de l'Amérique latine.

- Des plaines aux plateaux andins : une variété topographique et de vastes terres arables

Cette immense étendue engendre une multitude de facettes écologiques en termes de reliefs, de climats et de milieux avec des potentialités extrêmement différentes. Entre les chaînes de haute montagne, tant sur l'isthme centraméricain avec les *Sierras* qu'en Amérique du sud avec les Andes, on trouve également des plaines, des plateaux, des boucliers, des bassins sur de grandes étendues, sous divers climats, tropical et équatorial, désertique, tempéré et ses différents types, montagnard et un climat à la limite du subpolaire près de la Terre de Feu avec des végétations propres : déserts mexicain et chilien, polygone de la sécheresse au Brésil avec sa végétation de *caatinga*, steppes, prairies et savanes plus ou moins fermées comme les *cerrados*, forêts tropicales et équatoriales ou d'altitude. L'activité volcanique le long de la chaîne de l'isthme centraméricain et des Andes fournit des sols volcaniques riches. Autant de milieux sur de telles étendues offre de grandes potentialités agricoles.

- Des espaces soumis au réchauffement climatique

Les changements climatiques ont un impact important sur les performances agricoles avec une augmentation du nombre et de la fréquence des phénomènes météorologiques extrêmes : longues sécheresses, assèchements des sols, glissements de terrain, incendies de forêt, inondations, érosion des sols... D'après les derniers rapports de l'Organisation météorologique mondiale (OMM), la température a augmenté en moyenne de 0,1°C par décennie entre 1961 et 1990 puis de 0,2 °C par décennie entre 1991 et 2021. **Les glaciers** des Andes tropicales ont ainsi perdu plus de 30 % de leur superficie depuis les années 1980 aggravant le risque de pénurie d'eau pour la population et les écosystèmes des Andes.

B. Des productions agricoles destinées à l'alimentation et à l'exportation



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- Des productions variées

Historiquement, l'Amérique latine a été très tôt spécialisée dans des productions dites « exotiques » à l'image de la canne à sucre, du cacao, du café, du tabac, du coton et des fruits tropicaux comme la banane (références aux « Républiques bananières ») à destination des pays de l'hémisphère nord ; initialement les États-Unis et les pays d'Europe occidentale. L'exploitation sucrière avait façonné des paysages de grandes plantations organisées autour de la maison du planteur, des cases pour les esclaves puis les salariés agricoles, du moulin à sucre et des jardins. Avec l'insertion dans les marchés mondiaux les cultures de céréales et d'oléagineux se sont multipliées à la fois en superficie et en quantité de production, faisant du Brésil et de l'Argentine les 4^{ème} et 5^{ème} producteur, du Mexique le 8^{ème} pour le maïs, du Brésil et de l'Argentine le 1^{er} et le 3^{ème} pour le soja. Se sont ajoutées de nouvelles productions avec la production de fruit : oranges au Brésil, ananas au Costa Rica mais aussi fruits de la passion ou mangues. Des vignobles de qualité ont émergé en Argentine et au Chili ainsi que des cultures de fleurs dans les vallées abritées de Colombie, du Pérou ou de l'Équateur ; un tiers des roses rouges de la Saint Valentin vendues en Europe en 2024 provenaient ainsi du Pérou. Argentine Chili et Pérou profitent également de la contre-saisonnalité en exportant l'hiver dans les pays de l'hémisphère nord des fruits et légumes d'été. A partir de janvier, une grande partie de l'ail vendu sur les étals européens provient d'Argentine.

- Des productions extractives parfois à vocation commerciale

Il subsiste encore en Amérique latine des activités de cueillette. Celle-ci, ancestrale, est souvent aux mains de petits exploitants de la région amazonienne – au Brésil et dans les pays voisins – ou dans les zones arides comme au Mexique et dans le *Sertão* brésilien. On y récolte toute une série de denrées issues de l'exploitation des produits naturels comme des noix, des gommes, des racines, des écorces, des huiles, des graines, des fibres, des cires et des plantes médicinales. Certains sont destinés à l'exportation comme les cœurs de palmier, l'*açaí*, les noix de cajou, la maté, les pignons de pin ou les noix du Pará, connues à l'exportation sous le nom de noix du Brésil ; d'autres, non alimentaires comme le latex, le *babaçu* ou le *copaíba* sont à la fois consommés sur place et exportés.

Du *Norte* mexicain à la *Pampa* argentine en passant par les *llanos* vénézuéliens, l'élevage extensif associé aux grands espaces a produit la figure du *gaucho*, véritable *cow-boy* rabattant les bêtes vers les pâturages des *fazendas* ou *haciendas*. Cette pratique de l'élevage est érigée en véritable culture avec ses coutumes et ses codes. Plus au sud en Patagonie, les moutons sont élevés pour leur viande et la laine.

- Et des productions vivrières

Subsiste également une agriculture d'autosubsistance avec des techniques de production souvent archaïques comme le brûlis. Les paysans cultivent le maïs, les haricots, le blé, le quinoa, les tubercules comme l'igname, le manioc et les pommes de terre ou encore le riz à la base d'une alimentation peu carnée. Les cultures de subsistance sont souvent aussi présentes dans les petites plantations, comme celles de café en Colombie. Autour des villes est apparu un secteur vivrier marchand moderne avec le développement de ceintures laitières ou maraîchères. Mais toutes les paysanneries ne profitent pas car il faut pour cela se situer à proximité des grandes agglomérations. Cependant, la viabilité de ce secteur vivrier marchand est incertaine, menacée par l'étalement urbain et la spéculation foncière mais aussi par les importations de produits étrangers moins coûteux (exemple du vivrier marchand à São Paulo).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Parallèlement, ces cultures s'accompagnent souvent d'un petit élevage avicole, caprin ou porcin, à la fois peu coûteux et peu exigeant. Les familles paysannes disposent ainsi d'œufs, de produits laitiers et de viande. Les mieux lotis peuvent posséder des camélidés (lama ou alpaga) dans les Andes, des ânes, des ovins ou des bovins selon les milieux. Cela permet d'améliorer l'alimentation et d'assurer un apport en protéines animale, et dans le meilleur des cas dégager quelques revenus complémentaires ; la laine d'alpaga sert à tisser les ponchos traditionnels qui permettent de se protéger du froid en altitude.

C. Des structures agraires inégalitaires, héritées du passé

- La question de la réforme agraire est au centre des rapports de pouvoir des sociétés latino-américaines

L'absence ou l'insuffisance des réformes agraires n'a jamais permis de régler la question foncière et l'inégale répartition des terres. Véritable « serpent de mer » politique, le sujet est revenu périodiquement à la surface lors des révolutions ou de l'arrivée au pouvoir de gouvernements démocratiques, disparaissant à l'avènement des conservateurs ou après des coups d'État (Brésil 1964, Chili 1973). Elle revient souvent quand les gauches sont au pouvoir et le retour des droites au pouvoir clôt cette velléité. Au Mexique, la constitution de 1917 spécifie que tout Mexicain a droit à l'accès à la terre mais la redistribution a varié selon les orientations politiques des présidents. Jusqu'en 1990, 101 millions d'hectares ont été distribués sous la forme d'*ejidos* où les agriculteurs sont usufruitiers du sol sans avoir la propriété complète. Cette structure communautaire de type coopérative assez proche du kolkhoze soviétique associe sous l'égide de l'État des anciens ouvriers agricoles ou des métayers, voire la communauté indigène ou ce qu'il en reste.

La colonisation de terres vierges apparaît alors comme une alternative à la réforme agraire avec la politique de « fronts pionniers », comme au Brésil avec le Plan d'intégration nationale (PIN) du Président Médici au début des années 1970, sous les « années de plomb ». L'Institut national de colonisation et de réforme agraire (INCA) attribue alors en Amazonie des lots de 100 ou 200 hectares à des colons qui doivent en défricher la moitié et planter des cultures vivrières. Dans la réalité, les paysans du Nordeste réclamaient une réforme agraire égalitaire. Pour l'éviter la dictature militaire offrait « des terres sans hommes à des hommes sans terres ». Ce fut globalement un échec, du fait de manque de moyens des exploitants, de la mauvaise connaissance du milieu, du manque de débouchés, entre autres, tout comme les tentatives menées au Guatemala et au Honduras.

- Une grande hétérogénéité des structures foncières du minifundio au latifundio

Sur les hautes terres du Mexique, de l'isthme centraméricain, des Andes, en Amazonie ou dans certaines régions du cône sud, la grande majorité des paysans pratique une agriculture de subsistance. Les *microfundios* (moins d'un hectare) et les *minifundios* (moins de 5 hectares), induisent une forte densité de population. Ces très petites exploitations ne permettent pas ni de couvrir les besoins alimentaires des familles et du voisinage proche, ni de vivre décemment, ce qui impose de trouver en parallèle d'autres revenus. Elles sont amenées à disparaître sous la pression des grands propriétaires.

En parallèle, les *latifundios* sont de grandes propriétés à la fois par leur taille (des centaines d'hectares à des dizaines de milliers d'hectares) et par la très faible mise en valeur des terres.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Héritage des grands colons espagnols et portugais, source de prestige, de pouvoir autant que de revenus, leur gestion est souvent confiée par un grand propriétaire absentéiste à un régisseur. Elles sont surtout consacrées à l'élevage extensif et à quelques grandes cultures commerciales avec une partie des terres inexploitées et le reste cultivé de manière totalement extensive. Ce type d'exploitation est en voie de disparition. Les *fazendas* (en portugais) et les *haciendas* ou *estancias* (en espagnol) cherchent désormais la rentabilité économique en devenant des entreprises agricoles modernes gérées selon une logique de profit et à vocation exportatrice. Le groupe brésilien SLC Agricola exploite ainsi une vingtaine de *fazendas* sur 675.000 ha dont plus de la moitié dans le *Cerrado*.

Entre les *minifundios* et les *latifundios*, il y a peu, voire pas de place pour l'exploitation de taille moyenne. On ne les trouve guère que dans des régions occupées au XIX^{ème} siècle par des colons européens ou encore dans des zones de peuplement autochtone dense, dans les Andes ou au Mexique notamment. À côté de l'agrobusiness moderne, la paysannerie traditionnelle est menacée à la fois par le bas quand chaque partage entre les héritiers fragmente la propriété et par le haut dans une logique de rachat des exploitations plus petites par les plus grandes ; la solution est de grandir mais c'est rarement possible faute de moyens.

- Entretenant une pauvreté rurale généralisée et une insécurité alimentaire

Si la pauvreté n'est plus majoritairement rurale, en 2020 45 % de la population des campagnes vit en dessous du seuil de pauvreté, dont 20 % dans une extrême pauvreté qui ne permet pas la satisfaction des besoins alimentaires de base. Les écarts sont souvent importants : en 2020, au Chili, 14% des ruraux sont pauvres mais ils sont plus de 50% au Honduras et en Bolivie, plus de 40% au Nicaragua, en Équateur ou au Pérou avec une surreprésentation des populations indigènes et afro-descendantes. Ainsi au Pérou, 75% des autochtones *Quechuas* ou *Aymaras* vivent en dessous du seuil de pauvreté. Cette pauvreté paysanne tient essentiellement à l'inégale répartition des terres. L'unique solution pour survivre est d'avoir une activité refuge en parallèle.

II. ...Intégrés dans les dynamiques de la mondialisation

A. Le complexe agro-industriel de l'agrobusiness et l'uniformisation des paysages

- La maîtrise de la filière de l'amont à l'aval

En amont de la production végétale ou animale l'industrie fournit des tracteurs et des machines agricoles, des semences et autres intrants, des engrais, des produits phytosanitaires et vétérinaires. De grandes firmes ont su se rendre indispensables, entreprises nationales pour le petit matériel et les entrants de basse technologie, mais de plus en plus de firmes étrangères, des États-Unis principalement : à côté d'une Bunge y Born « argentine », et d'une Louis Dreyfus Company (LDC) « française » on trouve sur ces marchés très compétitifs une pléiade de noms tels que Archer Daniels Midland (ADM), Cargill, John Deere, Allis Chalmers. En aval, les industries de décorticage, les abattoirs, les frigorifiques sont des maillons indispensables vers la commercialisation. S'y sont ajoutées récemment de nouvelles activités de trituration de soja en Argentine et au Brésil et surtout une large gamme d'industries agroalimentaires, qui transforment les produits pour les adapter aux modes de consommation des citadins. On a vu se développer un large secteur d'intermédiaires,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

conditionneurs et transporteurs car les produits, bruts ou transformés, doivent parcourir de longues distances, sur terre et sur mer.

- L'accès aux OGM

L'agrobusiness cherche sans cesse à améliorer les rendements et recourt ainsi biotechnologies et aux Organismes génétiquement modifiés (OGM). Argentine, Paraguay, Uruguay et Brésil sont les quatre pays du monde où la surface cultivée en OGM dépasse la moitié des terres arables (75% pour l'Argentine, 50% pour le Brésil). Ces variétés induisent une résistance aux traitements phytosanitaires (pesticides, herbicides), au stress hydrique (légumes) ou une amélioration des propriétés (le maïs transgénique ayant le même apport protéinique que le lait). L'entreprise américaine Monsanto, qui dominait le marché avant d'être rachetée en 2016 par l'allemand Bayer, est devenue le numéro 1 mondial de l'agrochimie mais Brésil et Argentine ont rejoint les États-Unis, la Chine et le Canada dans le groupe très fermé des pays qui produisent plus de 95% des OGM, avec notamment les groupes brésiliens Amaggi et JBS.

- Vers l'intensification des cultures commerciales

L'ambition de cette agriculture commerciale est d'« inonder » le monde de ses productions. Cela génère une concurrence inégale avec les cultures vivrières. La mécanisation et les gains de productivité réduisent grandement le besoin en travailleurs agricoles passés de 35% de la population active en 1980 à 18,5% en 2016. Certaines cultures commerciales sont destinées à la fabrication d'agrocarburants, comme la canne à sucre pour la filière éthanol et le colza, le soja ou le tournesol pour la filière des huiles végétales. Dès 1975 le Brésil avait lancé le programme Proalcool pour promouvoir l'utilisation de l'alcool de canne à la place de l'essence. Il représente le premier producteur de biocarburant au côté des États-Unis.

Les productions agricoles d'exportation sont à très mobiles sur le territoire ; le soja au Brésil était l'apanage de la région Sud dans les années 1970-1980, alors qu'aujourd'hui il est surtout situé dans la région du Centre-Ouest et la région Nord. Selon les marchés nationaux ou internationaux les donneurs d'ordre imposent de changer de culture très rapidement. São Paulo et Buenos Aires sont deux marchés à terme secondaires, les principaux se situant à Chicago, Atlanta, Paris et Tokyo. Les exportations agricoles sont aujourd'hui une arme alimentaire, un or vert. Côté andin, les « *Orientes* » sont hélas bien souvent le théâtre de cultures commerciales illicites comme la coca.

B. Les politiques de fronts pionniers agricoles et d'élevage

- Les politiques agricoles

L'Amérique latine est la seule région disposant d'un vaste réservoir de terres arables disponibles, notamment en Amazonie. Les fronts pionniers sont un processus d'aménagement dans le temps et dans l'espace qui vise à la mise en valeur économique d'un espace dit « neuf » ou « vierges ». Ces politiques volontaristes étatiques ont pour but de valoriser les terres conquises et de les mettre en culture mais aussi pour y assurer une forme de souveraineté. Côté andin, il s'agissait d'assurer une sécurisation des « *Orientes* », autrefois aux mains des guérillas, comme le Sentier lumineux au Pérou ou les FARCS en Colombie. Côté brésilien, après l'échec de la colonisation publique au profit de petites exploitations dévolues à l'agriculture vivrière, le gouvernement a misé sur la colonisation privée avec de très grandes exploitations d'élevage et d'agriculture commerciale d'exportation.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Qui favorisent la conversion des terres forestières

Les fronts pionniers dépendent d'abord de l'ouverture d'axes routiers permettant le désenclavement des espaces en devenir. Ils permettent l'arrivée des colons puis le peuplement et l'exploitation de la région à travers le défrichement de la forêt et une exploitation du bois. Les dommages environnementaux s'accroissent quand l'activité forestière se combine avec l'élevage puis le développement des cultures commerciales. Favorisant les grands propriétaires terriens le front pionnier donne naissance à d'immenses fazendas produisant soja, coton, céréales (blé, maïs, riz...) mais aussi cacaoyers, caféiers ou poivriers ainsi que de l'élevage bovin. Ces nouveaux fronts pionniers agricoles sont devenus les nouveaux greniers, comme le Centre-Ouest du Brésil et certains États de l'Amazonie brésilienne à l'image de l'État du Pará.

- Et développent des infrastructures pour une meilleure maîtrise du territoire

La mise en valeur agricole rend nécessaires des infrastructures permettant l'exportation des produits agricoles et d'élevage. Plusieurs routes majeures traversent ainsi le Brésil : la transamazonienne (BR 230) d'Ouest en Est de la frontière péruvienne et à la côte atlantique ; la route BR 364 de Santos à Porto Velho reliant l'Amazonie à la côte atlantique qui offre une ouverture aux pays voisins, Venezuela, Bolivie et Pérou. L'extension du soja s'effectue le long de la BR 163 selon un axe Nord-Sud entre Cuiabá, Asuncion et Buenos-Aires. Les fleuves navigables (Amazone entre Iquitos et Belém, Paraguay et Paraná vers Buenos Aires et le fleuve Uruguay vers Nueva Palmira) sont également des axes majeurs pour le transport des productions vers les ports d'exportation. Enfin Le chemin de fer Nord-Sud (Ferrovia Norte-Sul) s'étend sur 2 257 km, du port d'Itaqui au Nord près de São Luis, au port de Santos au Sud. Il dessert essentiellement les exportations agricoles. Les produits agricoles (surtout soja, maïs et coton) représentent 21 % des marchandises transportées, dont la moitié sur ce corridor particulier. Les États brésiliens de Goiás, du Mato Grosso et du Minas Gerais bénéficient depuis 2023 de l'achèvement de la ligne pour acheminer leurs produits vers les ports comme celui de Santos.

C. Des mutations pour s'adapter aux nouvelles demandes mondiales « qui modifient les implantations territoriales »

- Une insertion dans la mondialisation de productions vivrières : l'exemple du quinoa

Le quinoa est cultivé depuis des millénaires dans les Andes depuis sa domestication sur les bords du lac Titicaca, entre le Pérou et la Bolivie. Culture rustique des hauts plateaux andins, il a conquis le marché international. Le Pérou est le premier producteur mondial et la majorité de sa production est désormais exportée. Cette céréale était traditionnellement cultivée par de petits propriétaires, pauvres qui n'ont pas les moyens d'acheter des intrants, dans des systèmes mixtes l'associant à l'élevage de lamas. Au début du XXI^e siècle, l'ouverture de ces territoires aux marchés mondiaux a constitué une rupture majeure dans le système agricole. Les cultures traditionnelles de quinoa sur les collines ont été remplacées par des cultures mécanisables dans les plus grandes surfaces de plaines de l'*Altiplano*. Le quinoa est devenu en très peu de temps une culture de rente très lucrative.

- La montée en puissance de l'élevage



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

À la suite des élevages extensifs qui ont permis à une viande de bœuf réputée de trouver sa place sur les marchés d'Amérique du Nord et d'Europe, le Brésil a développé une aviculture performante dont les poulets, de piètre qualité sont exportés à l'échelle planétaire, surtout au Moyen-Orient et en Asie.

- Une viticulture à la notoriété grandissante

La vigne a été introduite au XVI^{ème} siècle avec l'arrivée des premiers colons dans des régions Côte Sud où le climat et les sols étaient favorables. La plupart des vignobles sont situés à des altitudes élevées et bénéficient d'un très bon ensoleillement. Au fil des siècles, le vin d'Amérique du Sud a progressivement conquis le marché mondial (14% de la production mondiale) et provient principalement de quatre pays : le Chili 4^e exportateur mondial en volume, l'Argentine 5^e producteur de vin au monde, le Brésil 18^e (10% des vins d'Amérique du Sud) et l'Uruguay avec ses 300 petites exploitations ou *bodegas* à taille humaine. Chili et Argentine regroupent la plus grande superficie viticole et représentent à eux deux environ 80 % de la production de vin sud-américain (13 millions d'hectolitres en 2019 pour l'Argentine et 11,9 millions pour le Chili). 70 % du vignoble argentin se trouve à Mendoza, très bon exemple d'un vignoble inséré dans la mondialisation. Il s'agit d'un vignoble de piémont abrité par la Cordillère.

Le climat désertique n'autorise la viticulture qu'au sein des trois oasis de la province dans les espaces conquis grâce à une irrigation très sophistiquée. Depuis les années 1980, de nombreux investisseurs étrangers ont contribué à l'amélioration de la qualité des vins en travaillant sur les choix de cépage, la forme des vignes, la technification des systèmes d'irrigation et de la vinification, la modernisation des caves. Les Bodegas, les exploitations avec vignes et cave, s'insèrent aujourd'hui dans une dynamique d'exportation, un marketing territorial pour développer l'œnotourisme avec une route des vins très prisée. L'insertion dans la mondialisation des échanges des espaces agricoles modifie les paysages agraires, de plus en plus uniformisés ainsi que les pratiques agricoles, accentuant ainsi des inégalités héritées.

III. ...Devant s'adapter au changement climatique pour devenir durable

A. Une adaptation nécessaire face au changement global

- La déforestation contribue à accentuer les effets du changement climatique

L'Amérique latine est à l'origine de 8 % des émissions mondiales de gaz à effet de serre. L'agriculture, les changements dans l'utilisation des terres et la déforestation représentent 47 % des émissions de l'Amérique latine et Caraïbes, soit une proportion bien supérieure à la moyenne mondiale (19 %) selon la Banque mondiale en 2022. **Au Brésil, le taux de déforestation de la forêt tropicale amazonienne** a doublé par rapport à la moyenne enregistrée entre 2009 et 2018, pour atteindre son niveau le plus élevé depuis 2009 selon la FAO. La déforestation est provoquée par l'extension des terres agricoles mais aussi par la construction des grandes infrastructures comme les routes, les barrages, les oléoducs. Elle provoque une érosion des sols, particulièrement sur les versants des *Sierras* et des Andes, du Mexique à l'Argentine et au Chili. Cette érosion entraîne à la fois une diminution de la fertilité des terres arables, **une utilisation croissante d'intrants provoquant à leur tour une pollution des terres et des** eaux ainsi que l'émission de gaz à effets de serre (GES) ; l'azote destiné aux cultures se décompose en protoxyde d'azote, l'un des plus puissants GEZ avec le méthane. Au Costa Rica, la production d'ananas entraîne le déboisement, le drainage des zones



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

humides, l'irrigation mais aussi l'utilisation de grandes quantités de produits chimiques, pesticides et herbicides, qui polluent les rivières et les nappes phréatiques. Au début des années 1980, 50,2 % de la zone nord du Costa Rica était couverte par des forêts ; en huit ans, la surface forestière est tombée à 34,5 %.

- Les changements climatiques affectent les hommes et les terres

Les changements climatiques ont un impact important sur les performances agricoles.

Le nombre et la fréquence des phénomènes météorologiques extrêmes augmente : longues sécheresses, assèchements des sols, glissements de terrain, incendies de forêt, inondations, érosion... Une sécheresse pluriannuelle dans le bassin de Paraná-La Plata touche le centre et le sud du Brésil et certaines régions du Paraguay et de la Bolivie. **Les dommages causés à l'agriculture** ont provoqué une diminution de la production agricole, notamment du soja et du maïs, et ont eu des répercussions sur les marchés mondiaux des denrées agricoles. Globalement en Amérique du Sud, la sécheresse a entraîné une baisse de 2,6 % de la récolte céréalière de 2020-2021 par rapport à la saison précédente. L'isthme centraméricain a subi de nombreuses tempêtes provenant du bassin atlantique. Le Guatemala, le Honduras et le Nicaragua ont été les pays les plus touchés, avec plus de 964 000 hectares de cultures endommagées. Rien qu'au Honduras, les dommages ont été estimés à plus de 2 milliards de dollars. Les fortes pluies ont aussi provoqué des glissements de terrain et des crues soudaines touchant des exploitations liées au vivrier marchand dans l'ensemble de l'Amérique latine.

- Une pression hydrique qui contribue aussi aux inégalités

Les grandes sécheresses des dix dernières années ont asséché des nappes phréatiques mais aussi réduit le débit des grands fleuves alors même que les besoins en eau de l'agriculture augmentent. Le Chili, grand exportateur d'avocats, de noix ou de raisins, a privilégié depuis 1985 les retenues d'eau (barrages, bassins...) pour sécuriser le développement de son modèle agro-exportateur. À Petorca, à 200 kilomètres au Nord de Santiago-du-Chili, de grandes bassines d'eau jalonnent les plantations verdoyantes d'avocats, retenant une partie des eaux de surface ne s'écoulant plus dans le réseau hydrographique. La concentration des terres entre grands propriétaires et l'accaparement de l'eau se font aux dépens de la population. Dans le bassin inférieur du Pilcomayo, c'est l'implantation d'élevage extensif qui a entraîné une pression foncière et environnementale inédite sur les populations locales, provoquant une multiplication des conflits dans une région frontalière où les conditions hydriques connaissent déjà de fortes tensions entre l'Argentine et le Paraguay. La pression hydrique entraîne des tensions à toutes les échelles, de l'échelle nationale à l'échelle locale.

B. Une intensivité et des inégalités de plus en plus remises en cause

Le productivisme, la déforestation, la dégradation des sols, la pollution de l'eau et d'autres problèmes environnementaux sont des défis importants pour l'Amérique latine aux conséquences désastreuses. De plus en plus de voix s'élèvent pour contrer un modèle qui contribue au changement global.

- Des conflits entre acteurs de plus en plus nombreux



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Les fronts pionniers agricoles s'apparentent encore à des *Far West*, avec des visions opposées. La vision « rose » fait référence à la grandeur et à la démesure des lieux, véritable « Eldorado », évoquant même le paradis terrestre, avec des ressources inépuisables. Elle est associée à la colonisation privée, reconnue comme efficace. Quant à la vision « noire », elle est souvent associée à la colonisation publique et à la colonisation spontanée qui ont échoué. Pour les colons du public, c'était souvent l'échec au bout du chemin et certains sont même devenus des salariés des grands propriétaires terriens. Pour les colons spontanés du Nordeste, s'ils ne sont pas devenus des salariés de ces mêmes grandes exploitations, c'était souvent la mort qui les attendait lors des multiples tentatives d'invasions. Ces différentes visions renvoient surtout à un lieu de conflits et de violences, un lieu d'espoirs déçus, de tristesse voire de malheur. La persistance des assassinats pour la terre mais aussi les cas d'esclavage rural sont encore des stigmates de ces régions.

Les militants écologistes, les populations autochtones et les paysans convergent pour faire face à un modèle moins destructeur de la nature et des peuples, dans une lutte dont certains aspects sont spécifiques à l'Amérique latine. L'extension du soja transgénique concentre des oppositions tant pour l'accès à la terre que pour la défense de l'environnement. Au Brésil, la Commission pastorale de la terre (CPT) analyse depuis sa création en 1975 les conflits fonciers dans les campagnes. En avril 2020, elle a révélé que le Brésil avait connu en 2019 pas moins de 1 833 conflits dans les campagnes, le nombre le plus élevé des cinq dernières années, en augmentation de 23% par rapport à 2018. La persistance des assassinats pour la terre, en plein XXI^{ème} siècle, met en lumière le fait que l'« on meurt encore pour la terre » en Amérique latine. Les nouveaux mouvements ruraux en sont la preuve évidente, à l'image du Mouvement des sans-terre (MST) fondé en 1984 au Brésil. L'Amérique latine est ainsi la région la plus dangereuse pour les militants écologistes. Début janvier 2022 un jeune défenseur de l'environnement, Breiner David Cucuñame, est assassiné dans un parc naturel du département de Cauca (ouest de la Colombie). Âgé d'à peine 14 ans, il accompagnait une garde autochtone de l'ethnie *Nasa* lorsque sa route a croisé celle d'individus qui ont ouvert le feu. Ce type d'événements est devenu d'une triste banalité dans le pays sud-américain, où 78 militants de l'environnement (*ambientalistas*) ont été tués dans l'exercice de leur mission en 2021. Les appétits économiques constituent en effet des menaces constantes pour ceux qui cherchent à préserver la nature. S'y ajoutent, dans un cocktail délétère, l'impunité récurrente des criminels, la corruption des forces de l'ordre et des magistrats ou encore le manque de moyens de la justice. Les assassinats d'*ambientalistas* célèbres se sont multipliés ces dernières décennies dans toute l'Amérique latine.

- Vers le développement de nouveaux mouvements ruraux pour défendre une agriculture résiliente

Les populations locales et plus récemment les populations indiennes se mobilisent pour le respect de la terre. Ces mouvements utilisent les médias les plus modernes et les réseaux sociaux pour s'assurer une audience internationale. En parallèle des Organisations non gouvernementales (ONG) les aident et relaient leurs combats pour maintenir en état la terre nourricière comme l'appellent les Indiens, au Brésil, en Bolivie en Équateur ou au Pérou. Ces nouveaux mouvements ruraux se recentrent sur l'opposition agriculture capitaliste/agriculture familiale, tout en y incluant de nouvelles dimensions ethniques. Les femmes sont particulièrement actives dans les mouvements de protestations. On peut citer le mouvement des Margaridas au Brésil, où des milliers de femmes venant de tout le pays se rencontrent à Brasilia pour contrer le modèle de l'agrobusiness et en proposer un autre.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Cette mobilisation se traduit dans le commerce équitable. Apparue dans les années 1960, l'approche « trade not aid » considère que favoriser le commerce et l'intégration aux marchés est plus important que l'aide au développement. Le commerce équitable va totalement s'inscrire dans cette logique en connectant des consommateurs solidaires avec des producteurs désavantagés cherchant à vivre de l'export de produits agricoles. Il va notamment décoller avec l'essor du label « Max Havelaar » lancé à la fin des années 1980 sur le constat de la pauvreté des caféiculteurs mexicains liée à la chute dramatique des prix mondiaux. Le commerce équitable repose sur une organisation des **échanges visant à équilibrer le rapport producteur/consommateur entre les pays développés et les pays en développement**. Le consommateur achète le produit à un prix garantissant au producteur une juste rémunération de son travail, dans un cadre social et environnemental ainsi mieux préservé. Le commerce équitable permet par ailleurs aux producteurs d'investir dans leurs parcelles et d'améliorer leurs conditions de vie et celles de leur communauté tout en favorisant une culture durable.

- Vers une transition agricole : adapter les pratiques au changement climatique

L'adaptation aux changements climatiques devient donc un enjeu crucial en Amérique latine du fait de l'abondance des ressources naturelles, ainsi que l'extraordinaire richesse et biodiversité des écosystèmes. Un des défis de l'agriculture est de répondre aux besoins croissants en produits alimentaires, malgré l'aggravation des conditions de production. Le danger majeur est que les terres agricoles ne cessent d'empiéter sur les terres forestières et les savanes pour compenser la baisse de productivité en augmentant les surface de production, et donc d'encourager les défrichements qui augmentent les gaz à effet de serre et contribuent davantage au changement climatique. La FAO promeut une agriculture intelligente, qui développe des stratégies et des pratiques localement adaptées pour améliorer les systèmes de production et augmenter la productivité malgré les effets néfastes du changement climatique. Présente en Équateur, au Guatemala et au Honduras, au Chili avec des programmes adaptés, elle privilégie l'agroécologie, ensemble de pratiques visant à rendre plus durables les systèmes de production agricole. Tirant les leçons des excès et des dérives de l'agriculture intensive, productiviste, elle vise selon Marc Dufumier, à assurer des rendements élevés tout en réduisant le plus possible les effets négatifs de la production sur les milieux. Elle propose ainsi une modification profonde du système agro-alimentaire et de la relation entre les producteurs et les consommateurs, en prônant la mise en place de circuits courts (ventes directes, marchés de proximité), et la sécurité et la souveraineté alimentaire à l'échelle territoriale. Elle conjugue les aspects sociaux, environnementaux, économiques et culturels, définissant un nouveau modèle de développement rural durable. San Nicolás, au Chili, une bourgade rurale d'environ 15 000 habitants, a été déclarée première commune agroécologique. Cette initiative était basée sur un projet avec un modèle de production participatif combinant les pratiques traditionnelles avec la technologie et les connaissances pour répondre à la sécheresse, au changement climatique et à l'érosion, renforcé par le projet Communautés méditerranéennes durables promu depuis 2015 par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), en partenariat avec le Ministère de l'Environnement. Le projet a été développé dans 15 communes, dans six régions allant de Valparaíso, au nord de Santiago, à Araucanía, au sud, et formant une écorégion constituée de zones vulnérables et à faible indice de développement socio-économique.⁶



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

À l'échelle des États, de plus en plus de lois sont votées pour valoriser les productions locales et une agriculture résiliente : le gouvernement mexicain a annoncé, début janvier 2021, l'interdiction sous trois ans de la culture et de l'importation de maïs transgénique ainsi que de l'usage du glyphosate, au nom de la défense du « maïs indigène » et de la souveraineté alimentaire du pays, berceau de la céréale.

C. Une typologie des espaces agricoles

Une typologie des espaces agricoles repose sur trois critères : l'insertion dans la mondialisation, la pression environnementale et le maintien ou la réduction des inégalités sociales.

- Les espaces agricoles vulnérables, en difficulté, dont la pauvreté est un frein majeur

Le premier type réunit les espaces agricoles en difficulté où la pauvreté ne permet pas d'être propriétaire de sa terre ou avec des exploitations sont trop petites avec des rendements faibles. Elles sont peu intégrées à une dynamique locale, régionale ou mondiale. Ce type réunit aussi l'ensemble des paysans sans terre, les manouvriers qui vivent en dessous du seuil de pauvreté et sont en insécurité alimentaire. Ces espaces et leurs populations sont ainsi très vulnérables au réchauffement climatique. La pauvreté et les faibles rendements entraînent parfois les paysans à modifier les cultures. Il est donc souvent plus rentable de produire de la coca plutôt que de la pomme de terre : cette dépendance est dangereuse. La Colombie, les États d'Amérique centrale, le Mexique sont intégrés dans la mondialisation grise de la coca. Ces espaces deviennent des territoires où les agriculteurs sont pris en étau, dans une lutte armée entre les gouvernements et les trafiquants. L'exode rural est souvent le dernier recours pour fuir la pauvreté et l'insécurité. La pauvreté touche ici en particulier des populations indiennes, autochtones et les femmes. De nombreux acteurs se mobilisent pour lutter contre la pauvreté par la promotion de pratiques durables. L'agroforesterie apparaît comme une alternative viable pour réhabiliter les sols. Elle **associe des cultures ou des élevages avec des arbres dans la parcelle**. En Colombie, le projet « Coffee for Peace » est une initiative menée par la Fédération nationale colombienne des producteurs de café (FNC), soutenue par l'Agency for International Development des États-Unis (USAID), destinée aux producteurs de café, aux exportateurs, aux importateurs, aux torréfacteurs et aux consommateurs du monde entier. « Coffee for Peace » est un programme d'agroforesterie dans les parcelles de café, qui a deux objectifs majeurs : la reforestation des parcelles de café et la facilitation du dialogue intercommunautaire suite aux accords de paix avec les FARC en 2016. Dans ces zones vallonnées hautement vulnérables aux impacts du changement climatique, la monoculture de café en plein soleil a dégradé les sols, affecté la qualité de la production et des rendements. « Coffee for Peace » s'attache à renouer le dialogue et le respect pour « la terre nourricière » des tribus autochtones et des communautés afro-colombiennes.

- Les espaces agricoles productivistes contribuent au maintien des inégalités et à la pression environnementale.

Le deuxième type d'espace s'intègre dans le modèle capitaliste de la grande exploitation agricole liée aux firmes transnationales. Les productions sont spécialisées et destinées à l'exportation : la production de soja OGM s'étend de la Pampa vers la forêt amazonienne brésilienne en passant par le Paraguay, l'élevage extensif bovin, ovin est particulièrement développé dans le Cône Sud. Entrent dans ce deuxième type, les exploitations commerciales de produits tropicaux, destinées aussi à



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

l'exportation comme les bananeraies, les productions d'ananas, mais aussi les grandes exploitations familiales viticoles. Ces exploitations participent à la mise en valeur du territoire et nécessitent des infrastructures de plus en plus efficaces, dans la course à l'exportation : extension de la voie ferrée au Brésil, des routes et transit par des ports comme Santos (premier port d'Amérique latine), Buenos-Aires ou Belém. Ces exportations portées par les associations régionales comme le MERCOSUR, sont en pleine croissance. L'irrigation de ces espaces suppose de développer les réseaux d'irrigation du barrage à l'irrigation locale.

L'extension de ces espaces agricoles entraîne la déforestation, la dégradation environnementale et la production de gaz à effet de serre. Le réchauffement climatique oblige les agriculteurs à renforcer l'irrigation et ainsi à accentuer une pression hydrique forte. Ce modèle contribue à accentuer les inégalités héritées, l'accaparement de la terre et de l'eau, aux dépens des petits propriétaires et des habitants, et renforce les tensions et les violences. La vulnérabilité est aussi économique par la dépendance aux cours mondiaux, aux investisseurs étrangers mais aussi à la dépendance aux OGM et aux intrants.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Les espaces en transition agricole promouvant une agriculture familiale et une intégration à la mondialisation plus inclusive et durable

Le dernier type réunit des espaces agricoles où l'agriculture familiale et communautaire domine. Les productions sont variées, destinées soit à l'alimentation soit à l'exportation et insérées dans une dynamique multiscalair. Pour s'adapter au changement climatique, de nombreuses exploitations familiales se tournent vers l'agroécologie, l'agroforesterie et/ou la culture bio en étant parfois accompagnées par des ONG. Les producteurs de café du Honduras, de Bolivie ou du Mexique bénéficient du commerce équitable et des labels qui fixent un cahier des charges strict quant à la qualité du produit. Le maintien d'un prix juste entraîne des externalités positives pour le village, la communauté, la région avec une liaison améliorée avec les villes. La croissance urbaine et la hausse de la demande alimentaire a fait émerger de petites exploitations dans les auréoles urbaines produisant des produits maraîchers : le soutien des ONG se retrouve aussi dans le vivrier marchand. Les petits agriculteurs vendent leurs surplus sur les marchés locaux. Les habitants de la vallée d'Achacolla dans les Andes à 30 kilomètres de la Paz ont construit de petites serres où ils cultivent des légumes parallèlement à l'élevage de cobayes dont ils vendent la viande. Quelle que soit la taille de ces exploitations familiales, elles sont chacune à leurs échelles vulnérables, les unes vis-à-vis des cours mondiaux, les autres vis-à-vis d'une concurrence qui dépasse le cadre national, et enfin toutes vis-à-vis des dérèglements climatiques qui affectent les productions. Si ce modèle est plus inclusif et social, il n'en demeure pas moins très vulnérable.

Conclusion

Les espaces agricoles d'Amérique latine sont au cœur du changement global. Les enjeux liés à la durabilité sont majeurs : maintenir la croissance économique et agricole, réduire les inégalités liées, entre autres, à l'accès à la terre, tout en maintenant la croissance économique et agricole et en préservant l'environnement. En fonction des héritages historiques, des différences économiques, sociales et politiques propres à chaque pays, le développement d'une croissance inclusive au sein des espaces agricoles est très inégal.

Les espaces agricoles productivistes sont les plus insérés dans la mondialisation et les moins inclusifs : l'extension des grandes exploitations de soja ou d'élevages extensifs contribuent le plus au maintien des inégalités sociales. Leurs dépendances aux intrants, aux OGM et aux marchés mondiaux s'ajoutent à une dégradation majeure de l'environnement : ce modèle est de plus en plus contesté par des acteurs publics ou privés qui souhaitent valoriser l'agriculture familiale. La transition agricole s'appuie, en effet, sur la promotion d'une agriculture familiale et d'une intégration à la mondialisation plus inclusive et durable. Les petits exploitants participent déjà au dynamisme du secteur agricole et à ses activités exportatrices en particulier pour la production de café, de cacao, du quinoa et de certains fruits tropicaux. Soutenus pour certains par des ONG, ils s'adaptent au changement climatique en modifiant leurs pratiques agricoles plus respectueuses de l'environnement et contribuent à une croissance plus inclusive. Cependant, certains espaces agricoles demeurent en grande difficulté : les obstacles structurels, le maintien de la pauvreté excluent les petits paysans, favorisent les marchés parallèles des narcotrafiants et participent de l'exode rural.

Pour parvenir à une véritable croissance agricole inclusive, les pouvoirs publics devront non seulement mettre en place des législations pour réduire l'empreinte environnementale de l'agriculture productiviste, mais aussi adopter différentes stratégies passant notamment par la



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

poursuite des programmes de protection sociale et la mise en place de programmes ciblant les petites exploitations familiales, mais aussi par le renforcement des liens avec les chaînes de valeur mondiales, la réduction des inégalités entre agriculteurs et agricultrices, et la multiplication des débouchés offerts à la jeunesse rurale.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Proposition de croquis de synthèse

Légende :

- A. Une grande variété d'espaces agricoles et d'élevage...**
- 1. Les espaces à vocation commerciale où prédominent des grandes exploitations héritées des latifundios**
- Élevage extensif bovin
 - Élevage extensif ovin
 - Culture intensive du soja en croissance
 - Cultures tropicales souvent en monoculture de plus en plus dépendantes d'entreprises privées, tournées vers l'exportation
 - Vigne : une production à notoriété grandissante
- 2. Les espaces où prédominent l'agriculture vivrière, micro et minifundios, paysans pauvres**
- Élevage et polyculture andine à faibles rendements
 - Agriculture vivrière Nordeste brésilien et Mexique
 - Forêt amazonienne
- 3. Et d'autres espaces aux contraintes marquées**
- Confisqués par les cultures illicites : la production de coca
 - Contraints par la limite climatique « déserts » chaud et froid
- B. ...Inserés dans la mondialisation...**
- 1. Des infrastructures inégalement développées mais essentielles pour l'acheminement des productions agricoles**
- Routes
 - Voies ferrées
 - Fleuves avec voie navigable
 - Canal de Panama
 - Les ports d'exportation comme Santos, Buenos-Aires, Belém
- 2. Les villes, pôles majeurs des échanges agricoles**
- Métropoles, sièges sociaux des entreprises agroalimentaires et sièges des marchés à terme
 - Villes : bassin de consommation alimentaire
- 3. Des exportations principalement tournées vers les autres continents**
- MERCOSUR support de l'exportation (intégration régionale et accords bi ou multilatéraux vers le monde)
 - Exportations des productions agricoles et d'élevage
- C. ... Et au cœur des enjeux de durabilité**
- 1. L'accès à la terre, au cœur des enjeux sociaux**
- Tensions pour l'accès à la terre
 - Exode rural
- 2. L'extension des fronts pionniers au cœur des enjeux environnementaux**
- Extension de la culture du soja et de l'élevage bovin aux dépens des agricultures traditionnelles
 - Développement de l'irrigation pour l'agriculture commerciale : pression sur l'eau dans les espaces plus arides
- 3. Des initiatives pour favoriser l'inclusion et lutter contre le réchauffement climatique**
- Développement de l'agriculture bio
 - Développement du vivrier marchand, ceintures urbaines

Titre : Les espaces agricoles latino-américains entre productivisme et recherche de la durabilité



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

2. Épreuve disciplinaire appliquée (Histoire)

« Servir l'État monarchique en France (1380-1715) »

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

L'épreuve, d'une **durée de 6 heures**, vise à évaluer la capacité des candidats à traiter le sujet proposé à l'aide du dossier documentaire fourni dans une **double perspective, scientifique puis pédagogique**. Le dossier comprend des documents historiques (ici au nombre de six) de nature et d'époques variées, ainsi que deux doubles pages de manuels scolaires.

Avant de faire le bilan de cette épreuve et de proposer des éléments de corrigé, nous en rappelons les principaux attendus scientifiques, méthodologiques et formels.

▪ **Niveau de connaissances**

Le sujet « Servir l'État monarchique » renvoie à un thème central de la question au programme, fort travaillé dans l'historiographie. Il pourrait donc être qualifié de « classique ». **Les candidats ne devaient pas pour autant faire l'économie d'une analyse fine du sujet**, qui obligeait surtout à interroger le processus de dépersonnalisation du lien avec l'autorité monarchique ; servir l'État monarchique, c'est bien sûr servir le roi, mais aussi servir une certaine idée d'un intérêt commun dépassant la personne du roi. Dans cette optique, le roi lui-même sert l'État, le sujet ne se limitait donc pas aux serviteurs en tant que tels.

L'ampleur chronologique couverte par le programme nécessitait de la part des candidats une bonne capacité de synthèse. Ils devaient en particulier veiller à **présenter l'évolution du phénomène dans le temps long de trois siècles et demi**.

▪ **Maîtriser la méthode de l'épreuve**

La spécificité de l'épreuve disciplinaire appliquée est qu'elle consiste en **deux parties certes distinctes, mais complémentaires**. Les candidats doivent dans un premier temps, à travers l'analyse scientifique du dossier documentaire, faire démonstration de leur capacité à mobiliser des connaissances solides et précises pour s'approprier les documents, en faire la critique et les utiliser pour répondre à un sujet donné.

Dans une seconde partie, on attend d'eux qu'ils proposent une séquence pédagogique dont l'objectif est de montrer comment, en tant qu'enseignants, ils traiteraient le sujet avec des élèves, au niveau de leur choix mais en cohérence avec les programmes. Pour cela, ils peuvent s'appuyer sur un ou plusieurs documents du corpus (en les adaptant éventuellement pour la classe) ainsi que sur les deux pages de manuel fournies.

L'**articulation logique des parties scientifique et didactique** semble **mal perçue par de nombreux candidats** : la séquence pédagogique étant une adaptation de l'analyse scientifique à la classe, elle ne peut précéder cette partie et figurer en tête du devoir ; il convient de rédiger une transition qui fasse clairement le lien entre les deux parties du travail plutôt que de passer directement à une nouvelle page sans expliquer les choix opérés pour la séquence pédagogique.

▪ **Exigences formelles**

Il convient de rappeler que le CAPES est un **concours de recrutement d'enseignants, dont on est en droit d'attendre une maîtrise satisfaisante de la langue française**. Plusieurs bonnes ou très



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

bonnes copies se distinguent d'ailleurs par la clarté et la qualité de l'expression écrite, mais elles ne sont pas les plus nombreuses : les correcteurs déplorent un abus des phrases nominales, de multiples fautes d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation dans la majorité des copies. L'emploi du futur et du futur proche se banalise, alors que cet usage est à proscrire en histoire.

Les copies doivent aussi être davantage soignées : certaines graphies sont illisibles et nuisent à la compréhension du propos, ainsi que les ratures grossières et renvois multiples au sein du travail. Il faut enfin veiller à rédiger l'ensemble de la copie — en particulier la première partie, la seconde pouvant être agrémentée de schémas, tableaux et listes.

Bilan des copies de la session 2024

Dans l'ensemble, les candidats maîtrisent bien les deux temps de l'épreuve. Ils proposent dans la partie scientifique une explication de documents problématisée et structurée. La deuxième partie, lorsqu'elle n'est pas sacrifiée par les candidats, présente généralement des séquences réfléchies et bien menées. Le jury a néanmoins relevé quelques défauts récurrents et axes d'amélioration sur lesquels il convient de revenir ci-dessous.

▪ **L'introduction**

Nous rappelons que **la présentation du dossier documentaire se doit d'être dynamique** et ne pas se contenter d'un catalogue linéaire, statique, des différents documents. La plupart des candidats l'ont désormais bien compris et présentent le dossier de manière thématique ou sous forme de typologie. Un autre point positif à souligner est que beaucoup de copies s'appuient sur des références historiographiques bien maîtrisées.

En revanche, **trop de candidats oublient de définir précisément les termes du sujet**, ce qui provoque des glissements sémantiques conduisant à un traitement partiel ou parfois erroné de la question. Ainsi, l'État monarchique n'est pas équivalent au roi ou à l'administration royale ; « servir » n'est pas synonyme de « service » ou « servitude ». Il faut souligner que cette étape est essentielle : faute d'une analyse précise et approfondie des termes du sujet, les problématiques et plans proposés sont souvent fragiles, beaucoup d'aspects du sujet ne sont pas perçus. Dans le pire des cas, cela conduit au hors-sujet.

Les candidats auraient aussi gagné à s'attacher aux **bornes chronologiques et spatiales du sujet**, pour ne pas laisser de côté les colonies et comprendre la sélection documentaire opérée par les concepteurs du sujet.

▪ **Analyse critique des documents**

Le sujet se prête davantage à un plan thématique que chronologique, qui conduit à des redondances ou amène à exagérer (voire inventer) certaines ruptures. Très souvent, le plan choisi ne permet pas d'ouvrir sur une réflexion, mais plutôt de « réciter » des connaissances, ce qui n'est pas le but de l'exercice : **le propos doit être démonstratif**.

Les documents restent trop souvent sous-exploités, en particulier ceux concernant la période médiévale. **Ils ne sont pas suffisamment croisés les uns avec les autres**, à l'aune d'une problématique efficace. Beaucoup de candidats se contentent d'y prélever des informations pour appuyer leur argumentation, sans souci de **contextualisation** et de **critique**.

Les **connaissances personnelles**, et en particulier la maîtrise des notions essentielles de la question, ont souvent fait défaut face à un sujet complexe dans ses attendus. Si l'évolution générale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

de la période a manifestement été travaillée durant la préparation, beaucoup des contextes précis, des auteurs ou protagonistes des documents étaient ignorés, ou mal connus. Rappelons que les documents ne peuvent en aucun cas se substituer aux connaissances des candidats. Bien au contraire, celles-ci sont indispensables à la compréhension des documents et à leur judicieuse utilisation, faute de quoi les copies se limitent à une paraphrase souvent maladroite.

▪ **Proposition de séquence**

« **Justifier** », « **expliquer** » sont les maîtres mots de cette seconde partie, qui doit être en lien avec le sujet traité dans l'analyse scientifique. Qu'il s'agisse du niveau retenu, de la place dans le programme ou des documents choisis pour faire travailler les élèves, chaque choix doit être expliqué et légitimé, en regard des objectifs de la séquence. C'est ce qui fait la bonne copie, qui permet au correcteur de se projeter dans la classe et de comprendre comment le candidat fait travailler ses élèves pour atteindre les buts qu'il s'est fixés. **L'essentiel est que l'adaptation proposée soit à la fois ambitieuse et réaliste.**

Dans les bonnes copies, le thème choisi est bien replacé dans la scolarité de l'élève ; la durée des séquences et des séances est réaliste et cohérente avec les attentes des programmes ; les élèves sont mis en activité selon des modalités variées, bien explicitées et justifiées ; le nombre et le choix des documents sont souvent pertinents et les documents du corpus sont judicieusement retravaillés pour être adaptés au niveau des élèves ; certains candidats pensent aussi à faire de la différenciation pédagogique et prennent en compte les élèves à besoins particuliers. À l'inverse, dans les copies les moins convaincantes, la justification du choix du niveau est souvent maladroite ou absente, réalisée en fonction de « prérequis » ou par la reformulation des programmes. On peut suggérer de justifier ses choix en fonction de la ou des notions centrales, d'un ou de deux documents par exemple, mais aussi en fonction de la problématique de l'année ou du corpus documentaire du sujet.

Le ciblage de ce qui est à enseigner, des notions et savoirs essentiels à transmettre, est souvent peu habile. Les correcteurs déplorent aussi des **confusions récurrentes entre séquence et séance, thème et séquence, notions et vocabulaire** — ce qui témoigne d'une difficulté à hiérarchiser les connaissances à transmettre —, **compétences (collège) et capacités (lycée)**, ces dernières étant très rarement articulées aux connaissances. Les **repères spatiaux et temporels** sont souvent énoncés, mais sans lien avec les notions centrales.

En ce qui concerne la problématique de séquence, de nombreux candidats se contentent d'énoncer directement la « problématique élève », mais le passage explicite d'une problématique scientifique à une problématique élève est préférable et valorisé.

Les programmes semblent bien connus, les erreurs en termes de répartition horaire sont donc rares. Les séquences sont généralement bien structurées, mais leur plan ne doit pas être une redite des programmes : il s'agit d'un « projet » de séquence, en réponse à une problématique bien définie.

Baucoup de copies restent très théoriques — rares sont les candidats qui disent comment ils font apprendre à leur classe —, s'appuient sur des propos trop généraux ou des éléments de langage sans grand intérêt et proposent des séquences qui semblent difficiles à mettre en pratique dans la réalité. **Les activités de groupe sont par ailleurs surreprésentées dans les copies, sans être toujours justifiées**, ce qui ne permet pas d'en mesurer la plus-value pour les élèves par rapport à une autre activité.

Si certains candidats donnent des références didactiques, c'est souvent de manière allusive, par exemple à travers l'usage de quelques mots-clés rencontrés durant leur formation. **Il faudrait que**



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

les diverses théories didactiques soient plus solidement maîtrisées et servent à justifier la proposition pédagogique d'un point de vue théorique.

Les candidats sont enfin invités à avoir un regard critique sur les manuels scolaires : les pages proposées peuvent être partiellement inadaptées et il n'est pas interdit de le signaler, pour justifier par exemple la mise à l'écart de tel ou tel document au profit d'un autre. Il est important aussi d'établir la nécessaire **distinction entre sources primaires et sources secondaires** dans la documentation didactique.

2.2. Éléments de corrigé

Les éléments de ce corrigé ne constituent en aucun cas un exemple de devoir. Le propos y est en effet bien plus développé qu'il ne doit l'être dans une copie de concours, afin de présenter précisément l'intégralité du corpus documentaire proposé.

Partie scientifique

Bien qu'un plan purement chronologique ait été envisageable, un **plan thématique** est ici privilégié, ce qui n'empêche pas d'y adjoindre des périodes de ruptures et une forme de continuité historique. **Le plan proposé ne constitue qu'une possibilité parmi d'autres.**

Pour faciliter la lecture de cette proposition de corrigé, des titres et des sous-titres ont été insérés mais ils n'ont pas lieu d'être dans une copie.

Introduction

Définition des bornes chronologiques et du cadre géographique du sujet

Les bornes chronologiques correspondent à celles de la question posée au concours. L'année 1380 correspond à la fin du règne de Charles V et à l'accession au trône de son fils, Charles VI, âgé de onze ans. En 1715, Louis XIV meurt, laissant derrière lui un État monarchique renforcé et plus centralisé. Les sources retenues pour constituer le corpus documentaire ne concernent néanmoins que la période 1461-1665, c'est-à-dire une période débutant avec l'arrivée au pouvoir de Louis XI et se terminant dans la première moitié du règne de Louis XIV. Le règne de Louis XI marque un tournant essentiel dans la construction de l'État, bien plus que les règnes de Charles VI et de Charles VII. Louis XI agrandit le domaine royal en soumettant les grands princes par la guerre, la diplomatie et la multiplication des procès politiques. Il ne s'entoure que de fidèles et d'hommes nouveaux, privilégiant la compétence à la naissance, et, en 1467, il fixe par ordonnance l'inamovibilité des officiers afin de s'assurer de la loyauté de son administration. Dans les années 1660, le début du règne personnel de Louis XIV est marqué par la réorganisation des institutions de la monarchie, suffisamment consolidées pour résister aux crises de la fin de règne (Gauthier Aubert, 1709. *L'année où la Révolution n'a pas eu lieu*).

Le corpus documentaire couvre la France métropolitaine et l'une de ses colonies, celle de « Canada, Acadie, et île de Terre-Neuve et autres pays de la France septentrionale » (doc. 6), c'est-à-dire l'Amérique du Nord française. Entre 1380 et 1715, les frontières du royaume de France, tant extérieures (déplacement de la frontière au nord et à l'est, conquête d'un premier empire colonial) qu'intérieures (celles liées aux apanages, aux guerres civiles, aux soulèvements) sont mouvantes. Ces



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

évolutions imposent par conséquent de contrôler un espace toujours plus vaste et modifient le service de l'État.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Définition des termes du sujet : « servir » et « État monarchique »

Servir

Le verbe « servir », du latin *servire* (être esclave), contient plusieurs nuances. Il suggère d'abord la nécessité de s'acquitter d'un devoir, d'une obligation envers une personne ou une entité et par conséquent un rapport hiérarchique parfois très marqué. Il signifie par ailleurs apporter ou fournir de l'aide à une personne ou à une entité ; le rapport entre les deux acteurs repose alors sur une forme de dialogue entre les protagonistes. Servir signifie en outre faire fonctionner, être utile à quelqu'un ou à quelque chose ; l'action s'assimile alors à une volonté personnelle, afin d'en tirer un bénéfice, une satisfaction, un honneur, une reconnaissance.

Parce que les missions de l'État sont multiples, que leur mise en œuvre évolue à mesure que la monarchie administrative s'impose face à la monarchie féodale, servir l'État prend des formes plurielles selon les missions remplies (justice, fiscalité, religion, etc.), selon les acteurs impliqués, selon leurs motivations. On peut ainsi servir l'État monarchique en qualité d'agent de la monarchie ou d'intermédiaire du pouvoir, en s'acquittant d'un devoir par son rôle dans les organes centraux de l'État, en combattant pour lui ou en participant à sa fiscalité. D'autres servent l'État en lui donnant une légitimité ou en concevant des doctrines, en le finançant ou en donnant des conseils, en contribuant à l'extension de son territoire (c'est le cas par exemple d'Anne de Bretagne par ses deux mariages royaux). Parfois enfin, la résistance, les oppositions à l'État sont pensées comme un service qui lui est rendu quand elles se font au nom d'une certaine idée de l'État.

État monarchique

L'« État monarchique » ne se confond pas avec le « Royaume » qui, selon le *Dictionnaire de Furetière*, est un « pays réduit sous l'obéissance d'un Roi ». L'État monarchique est en effet un système de liens, d'échanges et des relations entre l'autorité royale, occupant le centre de cette entité politico-administrative, et ses sujets (quelle que soit la place de ces derniers dans la structure sociale). Dès lors, au sein de l'État monarchique, derrière le « service du roi et de l'État » se cachent à la fois l'autorité royale (le pouvoir et son exercice) et la monarchie, à savoir des institutions représentant le roi et dotées d'un personnel de plus en plus permanent et spécialisé, qui jouit rapidement d'une autonomie fonctionnelle mais aussi d'un pouvoir de négociation avec l'autorité politique. La notion d'État monarchique oblige par conséquent à interroger le processus de dépersonnalisation du lien avec l'autorité monarchique ; servir l'État monarchique, c'est bien sûr servir le roi, mais aussi servir une certaine idée d'un intérêt commun dépassant la personne du roi. Dans cette optique, le roi lui-même sert l'État.

Enjeux historiographiques

La question du service de l'État s'inscrit dans une historiographie particulièrement riche et profondément renouvelée depuis quelques décennies. Les travaux de Jean-Philippe Genet consacrés à l'État moderne ont largement redynamisé le champ de recherche consacré aux institutions étatiques en mettant l'accent sur la construction de l'État monarchique et en suscitant bon nombre de débats. Le renouveau a également été impulsé par les études d'histoire sociale et culturelle qui ont traité de la place des élites sociales dans l'État. Le *practice turn* a, quant à lui, mis l'accent sur les pratiques administratives, contribuant ainsi à approfondir et éclairer les processus gouvernementaux à l'époque moderne. L'analyse des personnalités et des structures locales, des mécanismes



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

informant la prise de décision, des pratiques scripturaires, des possibilités de négociation à différentes échelles et des interactions entre les différentes strates de la société permettent de mieux cerner la nature et le fonctionnement du/des pouvoir(s). Ce sujet s'inscrit enfin dans la continuité des recherches les plus récentes montrant que le service de l'État relevait d'un ensemble d'acteurs plus large que l'administration royale ou la noblesse et regroupait tous ceux qui faisaient preuve de fidélité et de dévouement, d'attachement envers la monarchie, allant parfois jusqu'au sacrifice. Ces travaux ont enfin largement démontré les difficultés de réciprocité qu'implique la notion de service lors de conflits politiques et confessionnels, lorsque l'État que l'on doit servir ne correspond plus aux convictions politiques ou religieuses de l'individu.

Présentation des documents

Le dossier documentaire présente essentiellement des individus au service de l'État qui sont issus des couches supérieures de la société. Cette vision par le « haut » n'empêche toutefois pas de s'intéresser aux plus humbles serviteurs de l'État.

Par commodité, les documents sont ici présentés très précisément et dans l'ordre chronologique. Nous rappelons que cela ne correspond pas aux attendus de l'épreuve (cf ci-dessus le paragraphe concernant l'introduction).

Document 1. Thomas Basin, (1412-1491) entretient très tôt des relations tendues avec Louis XI, avant même que ce dernier ne le contraigne à l'exil. C'est donc à la lumière de ce parcours de serviteur évincé (en partie à cause de son absence de sens politique) et de la haine qui en naît qu'il faut interpréter cet extrait de *l'Histoire de Louis XI*. L'évêque de Lisieux y décrit d'une plume acerbe les profondes transformations des offices sous le règne de Louis XI. Tout en soulignant la perception du service du roi comme un moyen d'ascension sociale par certains, il évoque tout d'abord un moment particulier – le changement de règne – et ses conséquences sur les offices. Louis XI destitue en effet les officiers de Charles VII pour placer ses fidèles aux offices centraux. Si la nomination des officiers par le roi reste encore la règle pour les offices centraux, la vénalité coutumière des offices (l'officier choisit son successeur, mais ne transmet pas sa charge pour l'argent, du moins en théorie), décriée par Basin, tend à s'imposer et l'élection a quasiment disparu dans les années 1480. Basin, comme beaucoup d'autres, critique la multiplication et la diversification (bien réelles) ainsi que la hiérarchisation progressive des offices en insistant sur le motif lui aussi traditionnel des tensions entre l'intérêt commun conçu comme l'idéal du bon gouvernement et l'intérêt particulier d'un individu qui ne se préoccupe pas du bien du royaume. Le document interroge la notion de bon et de mauvais serviteur, le roi étant décrit comme un mauvais serviteur de l'État.

Document 2. Ce document oblige à s'intéresser à deux autres serviteurs de l'État : une princesse de France, Marguerite de Valois, épouse du futur Henri IV depuis le 18 août 1572, et les parlements, ici celui de Rouen. Cette missive, datée du 17 novembre 1572, s'inscrit dans le contexte de l'après-Saint-Barthélémy (24 août 1572) ; Rouen est une ville où les fortes tensions entre huguenots et catholiques avaient conduit à des massacres. Cette lettre d'une princesse royale a pour objectif de faciliter l'enregistrement d'un édit concernant la création d'offices supplémentaires (celui de maître de métier) justifiée par les besoins financiers de la monarchie dans le contexte d'une reprise des guerres de Religion. Or, les parlementaires rouennais se montrent réticents à cette multiplication des offices, synonyme pour eux de mauvais service de l'État. Le document témoigne par conséquent du



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

rôle de Marguerite au service de l'État monarchique, dont elle se fait la médiatrice, mais aussi du rôle crucial des parlements en tant qu'acteurs de l'État monarchique.

Document 3. Le document met en avant le rôle de l'ordre du Saint-Esprit, fondé le 31 décembre 1578 par Henri III. Cet ordre de chevalerie est un outil de pouvoir et un instrument politique dans le contexte des guerres de Religion et de redéfinition de la place de la noblesse dans la monarchie. L'ordre a en effet pour vocation première de rallier à Henri III l'élite de la noblesse française grâce à des liens « quasi féodaux ». Le rituel est bien réglé. Après avoir obtenu du roi leur habit et leur collier, les nouveaux chevaliers prêtent serment de défendre le roi, placé à la tête de l'ordre, et de professer la religion catholique, puis signent un parchemin gardant mémoire de leurs vœux. Le roi reçoit ainsi l'assurance de la fidélité des Grands du royaume. Le roi réserve toutefois les offices commandeurs aux grandes familles de la haute noblesse qu'il souhaite récompenser et les petits offices à d'autres membres de la noblesse. Leur attribution participe par conséquent de la politique royale de la faveur qui peut permettre une ascension sociale.

Document 4. Ce document aborde les enjeux du sujet du point de vue d'une catégorie spécifique de serviteurs de l'État : les « princes du sang », c'est-à-dire les membres de la famille royale, au moment où d'autres catégories sociales accèdent au plus haut sommet de l'État et où les Grands, profitant de la minorité de Louis XIII, se révoltent au nom de leur droit de participation à la décision politique. Ce *Discours sur la lettre de Monsieur le Prince* daté de 1614 commente la lettre envoyée/publiée quelques mois auparavant par un prince du sang, Henri II de Bourbon-Condé, et adressée à la régente Marie de Médicis. Ribier rapporte les arguments apportés par Condé et les Grands pour justifier leur révolte contre la monarchie – le bien public et le service de l'État – mais les présente comme un prétexte qui cache leurs ambitions personnelles. Pour lui, les griefs des révoltés à l'encontre de la régente n'ont aucun fondement. Le bon serviteur est celui qui songe à l'unité de l'État au détriment de ses intérêts particuliers, même lorsqu'il est en désaccord avec le « gouvernement présent » ; il y a par conséquent tension entre intérêts privés et totale abnégation. Il associe de manière récurrente « le service du roi et le bien de l'État » ; les contestations du pouvoir royal ne peuvent, d'après lui, que nuire à l'État. Pour Ribier, la Cour est et demeure l'espace des relations entre les Grands et le roi, le lieu privilégié de leur service ; s'en éloigner comme ils l'ont fait signifie que l'on n'est plus un bon serviteur.

Document 5. Cette estampe de Jean Ganière réalisée vers 1637-1638 met en avant la figure de Richelieu, principal ministre de Louis XIII depuis 1629, dans un contexte de renforcement d'un pouvoir royal centralisé. Elle en fait le modèle du bon serviteur de l'État en représentant trois axes de sa politique de renforcement de l'État : détruire le pouvoir politique des protestants, mettre au pas la noblesse et amoindrir la puissance de l'Autriche. La lutte contre « l'hérésie » protestante apparaît dans l'allusion au siège de La Rochelle en 1628 et à la paix d'Alès de 1629. L'estampe montre Richelieu prenant soin du lys, symbole de l'État monarchique, en en retirant les « insectes » et les chenilles personnifiant la noblesse en révolte ; le service de l'État appartient désormais davantage à une noblesse « de robe » qu'aux princes du sang et à la haute noblesse. Le lion et l'aigle, symbolisant l'Espagne et l'Empire, rappellent la participation de la France à la guerre de Trente Ans à partir de 1635, ainsi que la victoire de Corbie en 1636.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Document 6. Ce document évoque la mise en place du cadre institutionnel dans une nouvelle province royale, la province excentrée de « Canada, Acadie et île de Terre-Neuve », nommée « Nouvelle-France » à partir de 1748. Le 25 mars 1665, c'est-à-dire avant son départ pour ces terres passées sous contrôle direct de la monarchie en 1663, Jean Talon (1626-1694) reçoit des instructions détaillées de ceux qui l'ont nommé, Louis XIV bien sûr, mais aussi Hugues de Lionne, secrétaire d'État aux Affaires étrangères. C'est là une différence majeure avec les intendants de la métropole qui, eux, dépendent du Contrôleur général des Finances. Ce document questionne par conséquent la place et les fonctions de l'intendant dans l'appareil étatique, entre normalisation des pratiques institutionnelles au sein du royaume et spécificité coloniale, les interactions entre les divers représentants du roi (ici l'intendant, le gouverneur, le lieutenant), le service « à distance » qui interroge la fidélité et la loyauté des serviteurs de l'État.

Problématique

De quelles façons, entre Moyen Âge et temps modernes, les relations entre ceux qui servent l'État monarchique et l'autorité royale contribuent-elles à la construction et au renforcement étatiques ?

Proposition de plan

I. Servir et « faire le bien » de l'État monarchique : formes et protagonistes

Le corpus documentaire montre la multiplication des serviteurs de l'État à tous les échelons administratifs, leur professionnalisation, la diversification de leurs missions.

A. Entrer au service de l'État monarchique

Le corpus documentaire présente la diversité des modalités d'entrée au service de l'État monarchique et leur évolution à mesure de l'affirmation de la monarchie administrative.

Le lignage joue un rôle essentiel dans l'entrée au service de la monarchie. Les membres de la famille royale – le roi lui-même (doc. 1), les princes du sang (doc. 4) et les princesses de France (doc. 2) – ainsi que la noblesse ont pour devoir de servir l'État. On entre également au service de l'État par la faveur royale. Les membres de l'Ordre du Saint-Esprit (doc. 3) sont choisis par le roi, tout comme Richelieu, principal ministre (doc. 5), ou l'intendant Jean Talon (doc. 6). La nomination des serviteurs de l'État monarchique revêt cependant toujours davantage un caractère administratif, bureaucratique et fonctionnel, voire monétaire. La plupart des serviteurs du roi détiennent en effet un office dont les modes d'attribution ont changé dans le temps (l'élection par nomination par le roi ou, beaucoup plus rarement, par scrutin, puis la vénalité coutumière à partir de la fin du Moyen Âge et la vénalité légale à partir du XVI^e siècle, enfin l'achat de l'office à partir de 1604). Les besoins financiers de la monarchie entraînent une augmentation régulière de leur nombre, en particulier en temps de guerre (doc. 2). Servir l'État devient un engagement contractuel : l'officier est détenteur d'une charge publique en échange de gages.

B. Servir en gouvernant au sommet de l'État monarchique

Le dossier documentaire proposant surtout une vision « par le haut », l'accent y est mis sur le roi (doc. 1) et sur les serviteurs appartenant à l'entourage royal : les princes du sang et la haute noblesse (doc. 2, 3 et 4). On peut d'ailleurs souligner le rôle des femmes, ici Marguerite de Valois jouant un rôle de « pacificatrice » entre catholiques et huguenots par son mariage, mais aussi entre le souverain et le Parlement de Rouen grâce à sa missive (doc. 2). Au XVII^e siècle, le « principal



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ministre » (Richelieu, doc. 5) ou le ministre (de Lionne, doc. 6) s'impose comme une figure essentielle de l'État bien qu'il ne soit pas toujours issu de la haute noblesse.

C. Servir sur le terrain

Un nombre sans cesse croissant d'agents représente l'État monarchique dans le royaume. Le maillage territorial des offices se densifie et leur hiérarchie se précise à partir du XV^e siècle (doc. 1, 2 et 3). Les documents 2 et 3 montrent surtout l'extension progressive du statut d'officier à d'autres serviteurs du roi, par exemple aux métiers dans le document 2 (« *créer et ériger par tout son royaume un maître de chaque métier* »). La monarchie a besoin de ces officiers pour affirmer son autorité, mais aussi pour percevoir des revenus supplémentaires du fait de la vénalité des offices ; dès le début du XVI^e siècle, les offices sont attribués en échange d'un prêt au roi et cette pratique se généralise peu à peu à l'ensemble des offices (doc. 2). L'État dispose d'autres relais dans les provinces : c'est le cas des États et des parlements, opérant « au cœur de l'État ». Ils s'inscrivent dans une vision d'un État monarchique contractuel puis de consentement dont l'activité contribuerait à limiter les dérives absolutistes des souverains. Le document 2 évoque le rôle crucial des parlements dans l'enregistrement et donc l'application des édits royaux. Enfin, gouverneurs, lieutenants généraux et intendants nommés par le roi représentent autant de relais de l'État monarchique dans les provinces. Le document 6 montre par exemple l'importance des intendants comme intermédiaires privilégiés avec les provinces parce qu'ils possèdent une connaissance fine du territoire dont ils ont la charge et des particularismes locaux. Dans les colonies d'Amérique du Nord, ils sont des agents essentiels de l'étatisation des territoires, possédant une liberté d'action plus grande qu'en France métropolitaine, du fait de l'éloignement géographique.

II. Servir et se servir : entre fidélité à l'État monarchique et ambitions personnelles

Servir l'État monarchique repose sur une réciprocité : si les serviteurs se doivent d'assister, de représenter fidèlement et loyalement l'État monarchique qui les emploie, ce dernier doit récompenser et gratifier les fidèles serviteurs pour le service rendu. Le service se doit d'être profitable aux deux parties. Ce lien hiérarchique, encore vassalique au XIV^e siècle, se transforme et se renforce à mesure que l'État monarchique se consolide.

A. Récompenser et gratifier les serviteurs

Les revenus que tire le serviteur de l'État de sa charge représentent sa première gratification. L'exercice du service de l'État ne saurait être à sens unique et la rétribution implique autant celui qui sert que celui qui est servi (les offices détenus par ferme dans les doc. 1 et 4 : « *Chacun des Grands veut avoir son fleuron, et nul ne veut servir que sous bons gages.* »).

Servir l'État monarchique est également source de prestige et de mobilité sociale. Même si l'expression « faire carrière » n'existe pas avant le XVII^e siècle, le service de l'État a pu jouer un rôle d'ascenseur social. Servir l'État prend la forme d'une dignité qui confère du pouvoir, une « plus-value » pour celui ou celle qui en jouit. La notabilité qui en découle ainsi que les privilèges honorifiques permettent souvent une reconnaissance sociale. Thomas Basin décrit ainsi la foule de ceux qui approchent le roi après son sacre en espérant obtenir un office. L'appartenance à l'ordre du Saint-Esprit (doc. 3), marque de la faveur royale, permet aux nobles d'ajouter à leur titulature « chevalier des ordres du roi ». L'accès aux fonctions ministérielles ou à des fonctions administratives de premier rang de membres de la petite noblesse, tels Richelieu et Jean Talon dans le corpus,



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

témoigne également d'une ascension sociale reposant sur la faveur royale, mais aussi sur des compétences mises au service de l'État.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

B. Discipliner le service

Servir (au sein de) l'État monarchique aboutit à la création d'un réseau de relations du fait de la volonté de l'autorité centrale de créer la cohésion de l'État en suscitant adhésion et participation à la diffusion de l'idéologie monarchique centrée sur le roi et sur la royauté afin de motiver l'engagement des serviteurs. À la fois récompense et forme d'adhésion, la participation à la vie curiale évoquée dans le doc. 4 structure la relation entre serviteur et servi (« *Espérons que tous ceux qui se sont éloignés de la Cour [...] se joindront tous ensemble plus que jamais au service du roi et au bien commun de l'État* »). Le doc. 6 rappelle que le roi a pour objectif le bien-être de ses sujets (« *pour le bien de nos peuples* ») lorsqu'il agit et qu'il attribue charges et offices.

Le service de l'État monarchique implique également, dans la période étudiée, de servir Dieu. La cohésion et la discipline dans la mise en œuvre des principes chrétiens (catholiques plus précisément) contribue à la construction et à la consolidation de l'État monarchique. Ainsi, dans le document 2, Marguerite de Valois souhaite aux gens du Parlement de Rouen que Dieu leur accorde « sa très sainte et digne grâce ». Cette formule, bien que conventionnelle, peut être interprétée comme un moyen – subtil ou inconscient – de créer ou de rappeler l'importance des principes religieux dans la cohésion du royaume alors que Rouen a été largement secouée par l'affrontement entre catholiques et protestants. Le « nous » employé dans le doc. 5 traduit lui aussi l'adhésion (obligatoire) des serviteurs de l'État à la politique royale ; ceux qui refusent le disciplinement (religieux ou politique) du royaume sont considérés comme « ces insectes puants, ces vilains reptiles ».

C. Servir l'État monarchique : entre dévouement et intérêt

La construction d'un État monarchique est rendue possible par la mise en place d'un cadre administratif codifié, qui repose sur une alliance, un contrat, un consentement réciproque entre le représentant de l'État et ses serviteurs. L'État monarchique en construction accorde charges et offices à des individus qui, en retour, lui doivent dévouement, loyauté, conseil et compétence et qui assurent ainsi son bon fonctionnement. Le lien qui unit les serviteurs à l'État monarchique mêle par conséquent sens du devoir (qui induit un rapport hiérarchique) et contrat moral (qui induit un rapport plus équilibré). Thomas Basin qualifie par exemple Charles VII d'« excellent défunt roi » parce qu'il a su assurer, d'après lui, un juste équilibre entre la loyauté de ses serviteurs et leurs ambitions personnelles, s'assurant ainsi de leur dévouement ; en revanche, il décrit Louis XI comme un mauvais serviteur de l'État à cause de son manque de reconnaissance envers les officiers ayant fidèlement servi la monarchie sous le règne précédent. Cette dialectique dévouement-intérêt se trouve aussi au fondement de l'ordre du Saint-Esprit (doc. 3).

III. Servir et desservir l'État monarchique

Le consentement est au cœur des relations qui régissent le service de l'État monarchique. Dès lors, le souverain obtient la loyauté de ses sujets en respectant le principe du consentement, et inversement. La monarchie de consensus repose donc sur un « bon roi » et de « bons serviteurs ». Les mutations de l'État monarchique et les crises qu'il traverse induisent toutefois une redéfinition du « bon serviteur » en fonction du contexte et des points de vue.

A. Du miroir des princes au miroir des serviteurs

Bien servir l'État au temps de la monarchie administrative, c'est lui être obéissant et participer à sa gloire, quel que soit son domaine d'action (les armes, l'administration, la justice, etc.). Dans sa



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

missive (doc. 2), Marguerite de Valois invite les parlementaires de Rouen à se comporter en bon serviteurs du roi en enregistrant l'édit royal, comme elle l'a elle-même fait en se mariant avec Henri de Navarre. L'ordre du Saint-Esprit (doc. 3), la présence des Grands à la Cour (doc. 4) relèvent également du bon service de l'État. Dans une colonie en guerre constante comme les colonies d'Amérique septentrionale, la loyauté de l'intendant et son respect des instructions détaillées données par le roi et le ministre sont d'autant plus essentielles que la reconnaissance de l'autorité repose sur un nécessaire processus de négociation entre le représentant de l'État et les autorités locales.

Le corpus documentaire montre par ailleurs la victoire progressive de la raison d'État. Bien servir l'État signifie bien servir Dieu, et plus précisément le Dieu catholique ; c'est là l'enjeu principal du document 2 et la nécessité de la soumission du Parlement de Rouen au roi. Dans ce même document, il est encore question de l'obéissance au roi (« *vous satisferez à l'intention du roi mon seigneur et frère* »). En revanche, dans le document 5, le lys symbolise l'État, la dynastie ; c'est donc lui et non le roi que sert Richelieu. Le roi devient lui aussi le premier serviteur de l'État responsable de son bien et il doit exercer la souveraineté pleine et entière de l'État en ayant toute la liberté d'action nécessaire (doc. 4).

B. Le mauvais serviteur

Le corpus documentaire présente une autre figure, opposée à celle du bon serviteur : la figure du mauvais serviteur. C'est celui dont les actions entravent le bon fonctionnement de l'État et qui abuse de ses prérogatives : corruption, vol, etc. (doc. 1 : « *des hommes malhonnêtes, attirés par l'espoir de profits et de rapines, achetèrent ces offices* »). On qualifie en outre de mauvais serviteurs de l'État ceux qui servent mal l'État en privilégiant leur intérêt à l'intérêt commun (doc. 1 : « *pour le plus grand préjudice du royaume* », « *gens ambitieux et avides* »). L'entourage du souverain n'est pas épargné, tout particulièrement lors des conflits entre la noblesse et les représentants de la monarchie absolue (doc. 4). On attribue parfois cette figure du mauvais serviteur de l'État au souverain lui-même. La trahison de la parole donnée, c'est-à-dire la rupture de la confiance entre le roi et ses serviteurs, voire ses sujets, se trouve ici au cœur de la définition du mauvais serviteur (doc. 1 : « *Mais Louis s'était joué d'eux* », « *le roi a pris l'habitude de les nommer sans leur demander d'acheter leur office* »). Bien qu'elles reflètent une réalité, ces critiques nécessitent contextualisation. Les accusations d'abus, de mauvais service de l'État par des officiers trop nombreux et motivés par le seul appât du gain traversent toute la période au programme. On les trouve surtout sous la plume de ceux qui contestent le renforcement de la monarchie administrative.

C. S'opposer à l'autorité pour servir l'État monarchique

Plusieurs documents évoquent la tension entre deux visions du bon serviteur de l'État, celle de la monarchie qui demande obéissance et participation à la gloire du roi et la vision nobiliaire. Cette vision nobiliaire repose sur la permanence de l'idéal féodal : le bon serviteur accorde aide militaire et conseil au roi en échange de récompenses. C'est au nom de cette vision de l'État que les Grands considèrent leur révolte légitime : ils pensent la bureaucratisation de l'État comme un abus de la monarchie, comme une rupture du pacte tacite entre le roi et la noblesse. Le document 4, écrit dans un contexte de minorité et de régence propice à la révolte, développe largement cette vision nobiliaire du service de l'État : « *Les Princes et Seigneurs du Royaume se plaindront d'être reculés des affaires* », « *Le prétexte de la guerre du bien public sous le roi Louis XI est l'image de ce remuement* ». Le *Discours* de Guillaume Ribier montre toutefois la victoire de la vision monarchique du bon



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

serviteur ; pour lui, le service du roi passe « par les voies légitimes » et le conseil au roi n'est pas synonyme de partage de la souveraineté puisque l'unité du royaume prime sur tout autre intérêt.

Conclusion du commentaire scientifique

Le corpus documentaire permet d'illustrer une double dynamique. Le renforcement de l'État monarchique passe par la multiplication de ceux qui le servent et la diversification des formes de service ; ces acteurs assurent la présence plus visible et un fonctionnement plus efficace de la monarchie sur tous ses territoires. Le lien contractuel, et non plus féodo-vassalique, qui unit les serviteurs de l'État et l'autorité royale, participe en retour à la consolidation étatique. L'affirmation de la monarchie administrative aboutit à une redéfinition du bon serviteur de l'État que contestent ceux qui servaient traditionnellement le roi, en particulier la haute noblesse, en usant toujours des mêmes poncifs. Le règne de Louis XIV marque toutefois la victoire de la conception royale du service qui mène à une centralisation accrue de l'État.

Partie pédagogique

La place du sujet dans les programmes scolaires

Le sujet « Servir l'État monarchique en France (1380-1715) » peut être traité en collège, en classe de Cinquième, et au lycée, en classe de Seconde générale et technologique (désormais Seconde GT). En classe de Cinquième, le sujet s'inscrit dans le thème 2 intitulé : « Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI^e-XV^e siècles) ». Sont abordées les thématiques de « l'affirmation de l'État monarchique dans le royaume des Capétiens et des Valois », ainsi que « l'émergence d'une nouvelle société urbaine ». Le sujet de l'épreuve « Servir l'État monarchique en France (1380-1715) » trouve sa place dans ce thème qui met l'accent sur la notion d'État moderne puis sur le contrôle accru sur l'administration. Opter pour ce chapitre représente indéniablement un choix plus exigeant et plus audacieux pour le candidat puisque seule la dernière partie de la séquence concerne la période au programme du CAPES et que le début de la séquence reposait par conséquent exclusivement sur la culture historique générale et la connaissance des programmes (que l'on est toutefois en droit d'attendre des candidats). Le sujet de l'épreuve aurait également pu être traité dans le sous-thème intitulé « Du Prince de la Renaissance au roi absolu (François I^{er}, Henri IV, Louis XIV) » du thème 3, qui invite à montrer l'évolution du pouvoir royal à travers trois figures royales.

En classe de Seconde GT, en revanche, seul le thème 3 (« L'État à l'époque moderne : France et Angleterre ») et son chapitre 1 « L'affirmation de l'État dans le royaume de France » permettent d'aborder le thème du service de l'État. Les différentes caractéristiques de la monarchie listées dans le programme invitent en effet les enseignants à mettre en avant le service par les armes (« le rôle de la guerre »), le « développement de l'administration royale, la collecte de l'impôt et le contrôle de la vie économique » ; lier l'étude des conflits religieux et de la soumission de la noblesse à l'étude du service de l'État constitue une piste intéressante, mais demande plus de finesse dans la construction de la séance et de sa problématique. L'accent mis dans ce programme oblige toutefois à ne traiter que l'époque moderne.



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Présentation des extraits de manuels scolaires

Les deux extraits de manuel questionnent la consolidation de l'État monarchique à travers le règne d'un souverain, Louis XI dans un cas, François I^{er} dans l'autre. Néanmoins la double-page du manuel de Cinquième intitulée « L'État renforcé après la guerre de Cent Ans », aborde des aspects plus divers de la construction étatique, entre autres la capitale et le territoire, le service par les armes, l'impôt. Celle de Seconde GT, conformément à son intitulé (« Villers-Cotterêts : le renforcement de l'administration royale ») met l'accent sur le service administratif de l'État, bien qu'on y trouve quelques discrètes mentions du service par les armes et par la religion.

Projet de mise en œuvre de la séquence

Il y a inévitablement autant de propositions de séquences et de séances que de candidats. On rappelle toutefois que le choix et la justification du niveau et du chapitre choisis sont une étape essentielle dans la construction de la séquence et de la séance. De là découle en effet la capacité du candidat à respecter les attentes du programme en termes d'horaires et de contenu ainsi qu'à choisir des documents, une trace écrite et une évaluation pertinents (quand le candidat en proposait un exemple). On attendait en particulier du candidat qu'il perçoive la différence entre l'approche de la construction de l'État monarchique proposée par le programme de Cinquième, centrée sur l'autorité royale, et par le programme de Seconde GT qui oblige à tenir compte des multiples acteurs de la construction de l'État monarchique et des limites de l'affirmation étatique. Voici un exemple (parmi bien d'autres) de problématique de séquence et de séance pour chaque niveau :

	Classe de Cinquième, thème 2	Classe de Seconde GT, thème 3
Exemple de problématique de séquence	Comment les Capétiens et les Valois posent-ils les bases d'un État moderne entre les XI ^e et XV ^e siècles ?	De quelles façons les monarchies française et anglaise consolident-elles leur autorité au sein de leur royaume à l'époque moderne ?
Exemple de problématique pour la séance consacrée à « Servir l'État »	De quelles façons les Capétiens et les Valois s'entourent-ils de nouveaux serviteurs pour renforcer l'État ?	Comment la noblesse sert-elle l'État monarchique en France à l'époque moderne ?

Le choix des notions et du vocabulaire se fait également en fonction du niveau choisi. Là encore, quelques exemples (la liste n'est pas exhaustive) :

	Classe de Cinquième	Classe de Seconde GT
Notions	monarchie État moderne féodo-vassalité	monarchie État moderne pouvoir absolu



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Vocabulaire (liste non exhaustive)	dynastie sacre domaine royal fief baillis et sénéchaux ordonnance	noblesse Parlement offices intendant ordonnance, édit lit de justice mercantilisme
Repères chronologiques officiels (auquel le candidat peut bien sûr ajouter d'autres dates qui lui paraissent fondamentales)	987 : couronnement et sacre de Hugues Capet 1214 : bataille de Bouvines 1337-1453 : guerre de Cent Ans	1539 : ordonnance de Villers-Cotterêts 1598 : édit de Nantes Années 1660-1680 : politique maritime et mercantiliste de Colbert 1682 : installation de Louis XIV et de la cour à Versailles

Il semble par ailleurs essentiel de donner quelques conseils aux candidats au sujet des documents. Leur nombre, variable selon leur difficulté et le type d'activités proposé, doit rester raisonnable. Tout document nécessite une réflexion sur sa nature et une analyse par étapes (plus ou moins nombreuses en fonction du niveau choisi) en lien avec la problématique de séance ; en aucun cas, il doit être une simple illustration du propos.

Voici un exemple de partie pédagogique extrait d'une copie. Elle comporte des imperfections : choix de consacrer une heure à l'introduction, choix d'un plan chronologique et non d'un plan thématique, maladresse de certains titres, absence de questionnaire précis sur le document. Mais le candidat a su penser, en un temps restreint, une séance « au service de l'État » autour d'un document du corpus scientifique et établir des liens efficaces entre connaissances scientifiques et activités pédagogiques.

Rappelons que les candidats peuvent présenter leur séquence et leur séance de la manière dont ils le souhaitent. L'auteur de cette séquence a ainsi fait le choix, après avoir justifié ses choix en plusieurs paragraphes rédigés, de présenter le plan de séquence et son contenu sous forme de tableau (4 colonnes : trame du cours, document utilisé, déroulement de la séance, notions/compétences).

Dans cette copie, la séance consacrée au service de l'État sous Louis XI s'inscrit dans le chapitre de Cinquième intitulé « L'affirmation de l'État monarchique dans le royaume des Capétiens et des Valois » pour montrer « l'œuvre continuatrice des Valois lors de la guerre de Cent Ans » et mettre l'accent sur le rôle des serviteurs de la monarchie dans l'affirmation de l'État au temps de Louis XI.

Le candidat rappelle que les élèves ont déjà découvert la définition de l'État en Sixième dans le cadre de l'étude des mondes grecs et romains ; il s'agit donc en Cinquième de la compléter pour leur faire comprendre les spécificités d'un État monarchique. La copie justifie le choix du règne de Louis XI en rappelant que l'historiographie a largement démontré l'importance des acteurs autres que le roi



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

et les nombreux changements des modalités de service entre 1461 et 1483. Les deux notions travaillées (et définies dans la copie) sont celle d'État monarchique et celle d'administration royale. La séquence a par conséquent pour objectif d'identifier les grands jalons chronologiques marquant le passage d'une monarchie assise sur le système féodo-vassalique à une monarchie développant son administration (règnes de Philippe Auguste, de Louis IX, de Philippe IV le Bel, puis de Louis XI).

Plan de séquence

Problématique : « De quelle manière l'État royal se construit-il entre le X^e et le XV^e siècle ? »

Introduction de la séquence (séance 1)

I- De la monarchie fragile à l'État monarchique : comment la monarchie affirme-t-elle son pouvoir avant la guerre de Cent Ans ?

1- L'affirmation d'une monarchie fragile (séance 2)

2- L'extension du domaine royal (séance 3)

II- L'affirmation de l'État monarchique sous les Valois

1- L'État monarchique dans la guerre de Cent Ans (séance 4)

2- L'affirmation de la monarchie par le service de l'État pendant le règne de Louis XI (séance 5)

Présentation de la séance 5

Objectif de la séance : le développement d'une administration directe du royaume renforce le pouvoir monarchique

Notion : administration royale

Compétences travaillées : raisonner et justifier, analyser et comprendre un document, écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.

Document utilisé : Doc. 1 du corpus documentaire (*Vie de Louis XI*, de Thomas Basin), lignes 18 à 23. Le principal intérêt de cet extrait est de souligner que les principaux officiers sont nommés par le roi, mais qu'il existe une hiérarchie des offices assurant une présence plus grande de l'État dans tout le royaume et un meilleur contrôle du territoire.

Déroulement de la séance : Dans un premier temps, les élèves doivent remobiliser la définition des baillis et des sénéchaux déjà étudiés lors de la séance 2. À l'aide d'une frise chronologique, l'enseignant demande ensuite aux élèves de contextualiser le règne de Louis XI ; les élèves placent les règnes de Charles VII et de Louis XI sur la frise chronologique collée dans leur cahier. Suit l'analyse du document qui se clôt par la rédaction d'une courte argumentation répondant à la question suivante : « À l'aide de vos réponses aux questions précédentes, montrez que les officiers participent-ils au renforcement du pouvoir royal ». En fin de séance, l'enseignant replace le règne de Louis XI dans la continuité de ses prédécesseurs.

C. ÉPREUVES D'ADMISSION

1. Épreuve de leçon en histoire

Avant de présenter les attendus scientifiques et méthodologiques, ainsi que le déroulement de l'épreuve, qui n'ont pas évolué depuis la session précédente, nous souhaitons souligner les spécificités et l'importance de l'épreuve de leçon d'histoire.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Cette épreuve permet tout à la fois d'évaluer le niveau de connaissances des candidats, leur savoir didactique et leur aisance à l'oral, indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. **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.

Se présenter à un concours de la Fonction publique exige aussi de se plier à quelques règles formelles : les candidats doivent porter une **tenu 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 : lors de la session 2024, trop de 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 seront refoulés en cas de tenue inadaptée (le port de bermudas est interdit) ou en cas de non-respect des horaires.

1.1. Attendus scientifiques et méthodologiques

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

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

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

b- Présenter les connaissances scientifiques relatives au sujet

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

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

L'adaptation du sujet doit se faire à l'échelle d'une séance. Il convient de choisir le niveau adapté, d'inscrire la séance dans une séquence, de formuler une problématique, de déterminer des objectifs en termes de transmission de notions et de travail sur les compétences/capacités. Le candidat décrit la façon dont il mettrait les élèves à l'activité et, dans ce cadre, présente un document et l'utilisation qu'il en ferait. La réflexion sur la séance contient enfin une proposition de trace écrite. Le candidat peut, s'il le souhaite, réfléchir à la question de l'évaluation.



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

1.2. Le déroulement de l'épreuve de leçon d'histoire

a- La préparation

La préparation dure **5 heures**, qui se décomposent de la façon suivante :

▪ **Réflexion sur le sujet en salle de préparation**

Chaque candidat dispose en salle de préparation de papier brouillon et d'un ordinateur (non connecté à Internet). Sur l'ordinateur figurent plusieurs ressources numériques, classées par période historique : liste des articles figurant en bibliothèque, programmes du secondaire et recueils de documents. Le candidat y a accès durant toute sa préparation. C'est aussi sur cet ordinateur qu'il prépare son diaporama.

Une fois les candidats installés, les consignes de l'épreuve leur sont rappelées. Ils prennent ensuite connaissance de leur sujet, ce qui marque le début des 5 heures de préparation. Celles-ci commencent par **15 minutes de réflexion**, essentielles pour définir les termes du sujet et anticiper le passage en bibliothèque. Ce travail préparatoire peut et doit s'appuyer sur les dictionnaires et usuels disponibles en salle de préparation. Les candidats peuvent également consulter les ressources accessibles sur l'ordinateur. Rappelons que **tous les sujets sont conçus sur une base de livres, d'articles et de documents disponibles durant la préparation : tout sujet est donc parfaitement faisable avec les éléments fournis.**

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

▪ **Passage en bibliothèque**

Le passage en bibliothèque ne peut excéder **30 minutes**, mais le candidat peut retourner en salle de préparation dès qu'il a trouvé les ouvrages et/ou articles qui l'intéressent.

Cette durée est amplement suffisante, et ce d'autant plus que les candidats peuvent visiter la bibliothèque la veille ou l'avant-veille de l'épreuve. **Pour que cette visite soit efficace, il faudrait l'anticiper pendant l'année de préparation**, c'est-à-dire lire ou feuilleter autant d'ouvrages spécialisés que possible, ou au moins consulter leur table des matières ou une recension (souvent disponible en ligne) afin d'en connaître sommairement le contenu et en déterminer l'intérêt pour tel ou tel aspect du programme. Les listes des ouvrages 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). **Ces ressources ont vocation à être exploitées réellement, et non à**



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

figurer dans la bibliographie remise au jury pour accumuler les titres. Si elles sont mises à la disposition des candidats, c'est bien qu'elles leur seront utiles pour élaborer leur leçon.

▪ **Suite de la préparation**

De retour dans la salle de préparation, le candidat prépare son exposé à l'aide des ressources qu'il a empruntées.

Il élabore également son **diaporama**, qui sera enregistré en fin de préparation sur une clé USB fournie sur place. S'il n'a pas besoin d'être trop développé, ce dernier doit inclure la présentation du plan de la partie scientifique — qui doit apparaître tout au long de la présentation, afin de faciliter le suivi du propos par le jury — et de la transposition, ainsi que les documents qui seront présentés au jury. L'aspect esthétique n'est pas un critère d'évaluation, mais le diaporama doit être **clair et soigné**. Il convient en particulier de le relire pour ne pas y faire figurer de fautes de français. **Il faut veiller aussi à la lisibilité des documents insérés dans le diaporama**, en veillant à redimensionner les images utilisées ou à utiliser une police de caractères adaptée à une projection.

Le candidat doit enfin dresser une **bibliographie** sur une feuille de papier remise au jury au début de l'oral. La rédaction de la bibliographie est trop souvent conçue comme un exercice obligatoire à accomplir et non pas comme une **étape essentielle pour la conception de l'exposé**. Le résultat est généralement une liste rédigée tant bien que mal, parfois sans organisation interne (ne serait-ce qu'avec la distinction entre manuels, ouvrages et articles), la plupart du temps sans même avoir consulté les ouvrages cités. Il faut donc accorder toute son importance à cet élément.

b- Le passage devant le jury

Les candidats disposent de **30 minutes** de parole devant le jury.

La **posture** est généralement satisfaisante, la plupart des candidats font preuve d'aisance à l'oral, mais l'oralisation du discours conduit souvent à des **tics de langage** peu heureux. Il faut ainsi éviter les termes familiers — « ouais » et « Ok », par exemple. L'expression « du coup » tend à remplacer tous les connecteurs logiques existants ; les formules « de par » « suite à », « au final », « comme par exemple », « de base », sont syntaxiquement incorrectes et pourtant utilisées sans retenue.

Signalons par ailleurs que **la majorité des candidats sous-utilisent le tableau** alors que cet outil est présent pour mettre en valeur la fibre pédagogique des futurs enseignants. Un discours complexe gagne à être schématisé au tableau : il est de nature à rendre le propos plus convaincant et à favoriser pour le jury la projection du candidat devant une classe. S'agissant de la structuration du tableau, rares sont les leçons qui ont mis en place un protocole pédagogique pourtant facile d'accès : attribuer à chaque espace du tableau une fonction (noms propres, dates, lieux), réflexe qui participe pourtant à convaincre le jury qu'un tel est apte à enseigner devant une classe. Outre qu'il s'agit d'un support idoine pour démontrer sa capacité à transmettre un savoir scientifique, cet outil est trop rarement mis à profit par les candidats lors de l'entretien : il peut en effet s'avérer pertinent de répondre aux questions par un schéma simple.

▪ **L'exposé des connaissances scientifiques**

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- **La présentation du projet de séance**

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

- **L'analyse d'un document**

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

- **L'entretien**

Il ne faut surtout pas se démobiliser au terme de l'exposé et rester concentré pour l'entretien avec les membres du jury. Celui-ci dure systématiquement **24 minutes**, quelle que soit la durée de l'exposé du candidat, et porte successivement sur la partie scientifique et sur la présentation de séance. C'est l'occasion pour le candidat de préciser des points sur lesquels il serait passé vite, de nuancer des affirmations trop générales, de corriger d'éventuelles erreurs, d'approfondir sa réflexion.

1.3. Bilan de l'année 2024

Comme chaque année, le jury a eu le plaisir d'assister à de très bonnes, voire à d'excellentes prestations. Même si quelques candidats, très minoritaires, se présentent sans avoir pris connaissance des attentes de l'épreuve, **l'exercice est plutôt bien maîtrisé par la majorité**. La gestion du temps imparti est assez bonne, même si la partie didactique est trop souvent sacrifiée au profit de l'analyse scientifique.

- **Exposé des connaissances scientifiques**

Comme à l'écrit, le problème central dans la démarche des candidats reste encore et toujours l'analyse du sujet : la plupart ont tout bonnement ignoré la formulation de l'intitulé et ont présenté tout platement le résumé d'un article ou d'un chapitre d'ouvrage lu pendant la phase préparatoire, souvent sans se rendre compte de la dissymétrie entre ledit article ou chapitre et le sujet à traiter. Ainsi, en histoire médiévale/moderne un sujet sur l'importance de la fiscalité dans la construction de l'État monarchique est devenu une liste des impôts existant dans le royaume de France, sans que cela n'ait de lien avec la question au programme ; un sujet sur l'opposition au roi est devenu un sujet sur la guerre ; un sujet sur la minorité du roi de France est devenu un sujet sur les régence. En histoire contemporaine, « Rêver l'Afrique, images et représentations de l'Afrique en France » demande de s'interroger sur toutes les formes de promotion réelles ou imaginées par les Français pendant la période (photographies, images d'Épinal, livres, etc.) ; on ne rêve pas l'Afrique de la même façon en 1884 et après la Seconde Guerre mondiale.

Comme les années précédentes, **le jury regrette que les recueils de documents élaborés par ses soins pour chacune des questions du programme ne soient pas suffisamment utilisés par les candidats**, alors qu'ils disposent d'un **sommaire thématique** et qu'ils ont été précisément **conçus pour faciliter l'approche des sujets proposés**. Le jury a assisté à trop de présentations qui ne comportaient aucun document, alors qu'il était si simple de consulter le sommaire de l'exemplaire. À



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

rebours, le défaut inverse existe aussi : certains candidats ont multiplié les documents (allant parfois jusqu'à douze ou treize documents par leçon), le temps ne permettant alors ni d'en creuser ni d'en expliquer aucun. Le choix réfléchi de trois ou quatre documents, sur lesquels le candidat s'arrête réellement pour les décrire et les expliquer, est un bon compromis. Il faut veiller à ce que ces documents soient parfaitement **lisibles** par le jury.

Nous rappelons en effet que **les documents utilisés dans la partie scientifique ne doivent pas l'être dans un but illustratif** : le candidat doit démontrer qu'il les maîtrise parfaitement et, pour cela, ne pas hésiter à encercler ou encadrer, flécher, annoter, le document sur son diaporama. Chaque document vidéo-projeté ne peut se contenter de quelques phrases à son sujet : il faut que le candidat lui accorde quelques minutes pour l'expliquer le plus clairement possible. Les excellentes leçons se sont souvent ouvertes sur une amorce appuyée sur un document (souvent iconographique car plus propice à capter l'attention), lequel a pu être fort judicieusement réemployé dans la transposition pédagogique qui fut alors le moment de le décrypter en détail.

Concernant cet exposé scientifique, terminons par quelques éléments saillants relevés en fonction des périodes historiques.

- Quoi qu'au programme pour la première année, **la question d'histoire romaine** revêtait une tonalité classique qui n'avait pas de quoi surprendre. Le jury a ainsi pu s'étonner que, sur une question qui portait sur gouverner un empire, des candidats ignorent tout de la typologie des gouverneurs de province en fonction du statut des provinces gouvernées. De même, le flou autour de la notion d'*imperium*, pourtant au centre de la question, était d'autant plus surprenant que le terme est en général abordé dès la première année de licence. Certains sujets ont démontré que certains thèmes avaient constitué un angle mort dans la préparation des candidats au concours : la fiscalité, le droit, les pouvoirs municipaux (les *décursions* et *curiales* sont peu connus). D'autres ont souffert d'une analyse du sujet indigente : un exposé sur « Écrire pour gouverner » ignore les sources épigraphiques et monumentales. Le jury conseille vivement aux candidats de se constituer pendant l'année une fiche de vocabulaire indispensable à la description d'un document antique : bas-relief, ronde-bosse, en pied, en buste, statue équestre ; vocabulaire élémentaire d'un document épigraphique (formulaire, nomenclature onomastique, mouluration) ; vocabulaire descriptif des monnaies : droit/revers, légende, exergue, flan, champ... La mobilisation de l'iconographie a souvent été décevante, en dépit d'un fascicule richement doté en bibliothèque. Dès lors, beaucoup d'exposés se sont transformés en une accumulation de passages textuels, peinant souvent, à cause du manque de diversité documentaire, à rendre le propos attrayant.

- **En histoire médiévale et moderne**, la question sur « La construction de l'État monarchique (1380-1715) » étant au programme depuis trois ans, on aurait pu penser que les candidats avaient eu plus de temps de se l'approprier et d'en approfondir à tout le moins les éléments-clefs. Pourtant, certains échanges ont montré des lacunes très importantes, voire une ignorance complète des phénomènes cruciaux dans le cadre de la question. Selon les sujets, les enjeux liés à la fiscalité, à la gestion de la justice, à l'évolution de l'administration, à l'apport des arts, aux dynamiques sociales, aux aspects militaires, à la cérémonialisation du pouvoir, à l'expansion territoriale n'ont que très rarement été développés. De surcroît, la diachronie de la question n'était pas toujours au rendez-vous, et les présentations des candidats ont très souvent été partielles par rapport aux bornes chronologiques des différents sujets. Globalement, au-delà de certains silences bibliographiques surprenants, le jury déplore un manque de connaissances de la vie politique du royaume entre les XIV^e et XVIII^e siècles, ainsi que des institutions françaises d'Ancien Régime. Certains candidats furent



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ainsi incapables de s'exprimer au sujet, par exemple, des parlements, de la notion d'absolutisme, de la paulette, des lois fondamentales du royaume, des états provinciaux, du traité de Picquigny, des ligueurs, des Huguenots, etc.

- En **histoire contemporaine**, les candidats ont eu du mal à appréhender les principales caractéristiques des différents territoires de l'empire colonial français en Afrique, les grandes étapes de leur conquête, leurs statuts ainsi que leur mode de gestion par les autorités coloniales. Les autorités militaires, judiciaires et administratives sont largement méconnues, seul les parcours de Gallieni et de Lyautey sont connus, souvent de manière confuse et incomplète. Les sociétés colonisées et leurs principaux acteurs, notamment locaux, sont mal identifiés, de même que les représentants des colonisés, notamment en métropole. L'histoire culturelle et celle des représentations sont particulièrement négligées. Par exemple, le contenu précis et les acteurs à l'origine des expositions coloniales ne sont, dans l'ensemble, pas maîtrisés. Sur le plan chronologique, la majorité des candidats ne maîtrise pas correctement la période allant de la Seconde Guerre mondiale aux indépendances (1939-1962). Ils se sont ainsi concentrés sur la III^e République en ignorant souvent l'épisode, pourtant décisif, de la Première Guerre mondiale. Les processus de décolonisation, les acteurs politiques et sociaux africains qui se mobilisent à cette occasion ne sont pas ou peu connus.

- **Transposition pédagogique**

Pour être efficace, **la transposition pédagogique ne doit pas durer moins de 10 min.**

La plupart des candidats pensent à présenter l'extrait du BO correspondant au niveau choisi, la problématique de séance, les objectifs notionnels, les compétences/capacités travaillées en classe et la mise en œuvre de la séance. Cela dit, les candidats doivent comprendre que **l'activité proposée constitue le cœur de cette seconde partie de l'épreuve** : ils doivent y consacrer l'essentiel de leur présentation. Il faut donc passer rapidement sur la présentation du BO et l'insertion de la séance dans les programmes du secondaire, sur les acquis des élèves à ce stade de leur scolarité pour s'arrêter davantage sur le document choisi — qui doit être intégralement explicité — et la présentation de la mise en activité des élèves. Il n'est par ailleurs guère constructif de passer sur les notions à transmettre sans les définir, puisque le jury cherche à évaluer la capacité du candidat à exposer à une classe une notion complexe — par exemple un « roi absolu » ou l'« absolutisme » — avec des mots simples.

Concernant la mise en activité, il est dommage de constater qu'une bonne partie des candidats oscillent entre une défiance complète envers le cours magistral (au point de ne surtout pas en proposer) et le tout cours magistral où l'activité est réduite à 10 min. Le cours magistral ne doit pas être un repoussoir : le tout est de bien doser le minutage (bien souvent rien n'est dit à ce sujet) de la séance proposée. Le jury note de ce fait une **généralisation du travail de la compétence « coopérer, mutualiser »**, la plupart des candidats se bornant à circuler dans les rangs, dans une posture d'étayage, pendant plus de la moitié du temps de la séance proposée. **À la question de la plus-value apporté par un travail de groupe, les candidats sont d'ailleurs incapables de répondre. Le travail en binôme, s'il recèle en effet certaines vertus pédagogiques, est si souvent proposé qu'il en devient une incantation, hélas rarement justifiée par le candidat.** Il faut éviter le jargon pédagogique et faire en sorte de bien maîtriser le vocable utilisé, en utilisant par exemple le terme de « tâche complexe » à bon escient.

Les candidats doivent enfin veiller à proposer des **documents adaptés au niveau choisi**, à en faciliter l'exploitation par les élèves grâce à des césures pour les textes les plus longs, par



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

l'élaboration d'un paratexte et d'une boîte à outils. Il ne faut pas hésiter non plus à surligner le document en adoptant un code couleur et en construisant une légende.

À l'issue de l'activité proposée, les traces écrites proposées par les candidats sont généralement bien adaptées au niveau d'enseignement choisi (textes à trous, schéma, tableau, carte mentale, texte rédigé).

Un exemple de leçon réussie

Le candidat était invité à traiter le sujet suivant : « **Le roi et son royaume** ».

a- Exposé scientifique

L'introduction est construite autour des représentations d'un paysan imaginant le roi parcourant son royaume. Le roi est défini comme le premier des seigneurs, empereur en son royaume, oint de Dieu, qui doit « vivre du sien » et déploie son autorité sur un royaume dont le territoire s'agrandit significativement à partir du règne de Louis XI. Le candidat définit le royaume comme une entité géographique et politique, qui s'agrandit, qui repose sur une cohésion et un dialogue et qu'il faut protéger (Vauban). Le royaume ce sont aussi des sujets, dont le sentiment d'appartenance se développe au cours de la période.

La problématique choisie est la suivante : comment le roi renforce-t-il son pouvoir en son royaume ?

La **première partie**, intitulée « du Royaume des Quatre Rivières au Pré carré : le roi comme acteur de l'agrandissement du territoire ».

La première sous-partie, « Les annexions : un roi victorieux », évoque l'épisode johannique, l'annexion des principautés sous Charles VII et Louis XI avec la définition du crime de lèse-majesté pour aboutir finalement à l'intégration de la Bourgogne et de la Bretagne. Au XV^e siècle, le roi règne donc sur un royaume moins morcelé. Un second point présente « Un territoire d'un seul tenant : une mise au carré d'une espace devenu territoire ». Le candidat traite des opérations de cartographie du royaume, avec l'appel à des géographes, en montrant les évolutions jusqu'à Cassini. La meilleure connaissance du territoire passe aussi par les enquêtes et sa maîtrise par le développement de l'administration dans les provinces (une « monarchie de papier »). La dernière sous-partie est consacrée à l'outre-mer. Le candidat montre combien les territoires coloniaux sont des possessions stratégiques, au service des ambitions royales, qui suscitent une activité réglementaire spécifique (ex : Code noir, 1685). La multiplicité de ces territoires et leur éloignement sont des défis pour l'administration royale, le roi y est représenté par un intendant.

La **deuxième partie** traite de « L'instauration d'un dialogue : le roi face à son royaume ».

Le premier point s'intitule « Se déplacer en son royaume ». Le candidat évoque les différentes résidences royales et raisons de se déplacer. Il montre que le voyage est une pratique de gouvernement (ex : Charles VI, François Ier, Charles IX et Louis XIV). Dans une deuxième sous-partie, « Le roi entend les requêtes », le candidat considère le royaume comme un espace de négociation, présente les États généraux, leur organisation et leur déroulement pour souligner leur importance. Enfin, il aborde « Le roi et son patronage », expliquant que les agents et officiers possèdent une parcelle de souveraineté. Il insiste en particulier sur le rôle des gouverneurs et des intendants au service du roi.

Enfin, la **troisième partie** porte sur « Le roi en représentation : incarner le royaume ». Le candidat commence par aborder « Le Grand Tour » de Charles IX, très précisément décrit. Un deuxième point,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

« Le roi, acteur de théâtralité », traite de la mise en scène royale lors des entrées royales, des funérailles et des États généraux. Pour finir, l'exposé porte sur « l'émergence d'une communauté émotionnelle ». Les places royales, les portraits officiels, les statues équestres se multiplient dans le royaume pour représenter le roi et lui rendre hommage. L'exemple de Versailles est finalement évoqué comme aboutissement de cette mise en scène royale qui cherche à susciter l'adhésion de ses sujets.

Ce que le jury a particulièrement apprécié dans cette leçon :

L'exposé suit un **plan thématique**, mais le candidat pense à introduire une **approche diachronique** dans chacune des sous-parties afin de mesurer l'évolution sur la période. Les **connaissances** sont très solides et très précises, **l'historiographie** est bien maîtrisée, les **termes du sujet** ont été **précisément définis**, le propos est structuré et solidement argumenté. Le candidat a par ailleurs pensé à intégrer les colonies dans son exposé. Le tout est servi par de grandes qualités oratoires, un **choix de documents judicieux** (cartes, iconographie) et d'habiles **transitions** de sous-parties en sous-parties, rendant le propos lisible et logique.

b- Transposition didactique

La **transposition didactique** est placée dans le thème 3 de la classe de seconde. L'objectif est de montrer aux élèves que le roi est un élément de cohésion dans l'État. Pour cela, le candidat entend questionner avec les élèves la notion d'absolutisme, étudier la monarchie administrative et s'intéresser à la coopération avec les élites.

La séquence proposée s'organise en trois temps :

- I. 1515-1598 : les « émotions religieuses »
- II. 1598-1680 : le travail de l'opinion et la monarchie de papier
- III. 1680-1715 : crises, contestations et limites

La mise en activité se place dans la deuxième séance. Le candidat utilise avec ses élèves un extrait du *Mercur français* consacré à la communication royale.

Ce que le jury a retenu de cette transposition :

Le document proposé à l'analyse est très bien compris et bien expliqué. Le candidat utilise parfaitement ses connaissances pour établir un questionnement adapté à ses élèves. La proposition est ambitieuse, avec par exemple une réflexion menée en introduction sur l'étymologie du terme « État » et s'appuie sur des repères, notions bien maîtrisés.

L'entretien a permis au candidat de préciser ou corriger certains points de sa présentation de façon tout à fait pertinente.

2. Épreuve de leçon en géographie.

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

-Maîtriser le vocabulaire, les connaissances et le raisonnement géographiques

Les connaissances géographiques évaluées lors de la leçon portent évidemment sur les trois questions au programme du concours, mais également sur des éléments de la culture générale géographique que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant d'histoire-géographie. Parmi ces



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

éléments qui apparaissent insuffisamment maîtrisés par les candidats, le jury souhaite attirer l'attention sur la nécessité de :

- **Maîtriser les repères** pour les questions au programme ainsi que les repères fondamentaux enseignés de la 6e à la Terminale (on attend par exemple d'un candidat qu'il sache localiser les grands fleuves et massifs montagneux français). Le jury dispose de fonds de cartes numériques sur lesquels les candidats sont invités à localiser un certain nombre d'éléments (le relief, les grandes villes, etc.), et en particulier les exemples qu'ils auront mobilisés et dont il leur appartient de vérifier la localisation dans un atlas au moment de leur préparation (à disposition des candidats dans la salle de préparation). **Il paraît évident que maîtriser les repères géographiques fondamentaux de la géographie scolaire fait partie des attendus d'un futur enseignant d'histoire-géographie.** Il est préjudiciable lors de la reprise avec le jury de ne pas pouvoir placer ces repères sur une carte que celle-ci soit produite par le candidat ou proposée par le jury.

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

- Ressources / potentialités / atouts
- Préservation / protection
- Environnement / milieu
- Maritimisation / littoralisation
- Espace / territoire / lieu / région
- Crise migratoire / question migratoire
- Développement / croissance / émergence / indicateurs
- Multifonctionnalité
- Aléas / enjeu / risques / vulnérabilité / résilience
- Réfugié / déplacé / migrant
- Mobilités / migration / tourisme
- Ségrégation / fragmentation / enclavement
- Réseau / flux / transport / axe
- Défi / enjeu
- Campagne / espace rural
- Puissance
- Démographie et ses indicateurs
- Métropole / aire d'attractivité / métropolisation
- Habiter / espace de vie / espace vécu
- Gestion / aménagement / gouvernance
- Système productif / espace productif

- **Maîtriser le vocabulaire de base de la géographie physique** (plaine, plateau, montagne, versant, crête, vallée, estuaire, delta, fleuve, rivière, pente, zone climatique, aridité etc.) mobilisé dans bon nombre de sujets ou d'exemples. Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails relevant de savoirs pointus



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

mais bien de connaître, comprendre et savoir expliquer les principales formes du relief terrestre et éléments de climatologie dans une approche géographique.

- **Être capable de proposer des problématiques et des raisonnements géographiques** qui reposent sur l'analyse d'exemples localisés de manière précise, qui fassent varier les échelles d'analyse, de la plus petite (échelle mondiale) à la plus grande (échelle locale, voire micro-locale) en passant par toutes les échelles intermédiaires (échelle continentale, régionale ou nationale). Il convient également d'être attentif aux acteurs des processus étudiés. La problématique n'est pas une reprise du sujet sous forme interrogative. Elle doit rester claire et éviter des formulations trop complexes. Le plan est un cheminement argumentatif progressif en réponse à la problématique. Nous conseillons également aux candidats de circonscrire le sujet en identifiant aussi ce qu'il n'est pas. La démarche argumentative n'est pas une succession d'exemples énumérés ni même d'études de cas. Cependant la mobilisation d'exemples précis et de croquis est un bon moyen de faire varier les échelles. La conclusion en fin de prestation du candidat est une réponse à la problématique et ne doit pas se limiter à un résumé des parties du plan.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

La production graphique doit être une élaboration personnelle répondant à quelques règles de base (voir encadré 2). Les schémas et croquis purement et simplement recopiés dans un manuel ou un article ne sauraient être suffisants, ils doivent être adaptés et **leur source précisée**. **Les attentes du jury sont celles d'une production graphique de niveau scientifique, même si une version simplifiée pour des classes peut être présentée en complément dans la partie pédagogique de l'exposé.**

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

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

Les règles de base de la production graphique :

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

- avoir une vertu **démonstrative**. La production graphique participe pleinement de la progression du raisonnement et constitue en elle-même un élément de l'argumentation. Elle doit pour cette raison être problématisée.

- être **liée explicitement au sujet**. Les productions graphiques consacrées à un territoire ou un espace en particulier sont ainsi à privilégier. Les schémas trop généraux artificiellement plaqués sur un sujet doivent en revanche être évités car ils amènent peu d'informations problématisées.

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

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

- faire figurer, dans le cas d'une carte ou d'un croquis, **une orientation et une échelle** (l'échelle numérique est à bannir au profit de l'échelle graphique, à cause des déformations liées à la projection). Chaque carte ou croquis doit s'insérer dans un cadre et comporter les indications suivantes : orientation, titre, légende, échelle et source si la carte est inspirée d'une autre référence. Veillez à ce que la légende ne soit pas au verso de la carte.



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- comporter **des indications de lieux**. Une carte dépourvue de toponymes n'est pas lisible et peut être considérée comme une carte muette. Il convient d'être juste et précis dans les localisations.
- **respecter les règles de base de la sémiologie graphique** : emploi équilibré des figurés ponctuels, surfaciques et linéaires, respect des conventions de couleurs et de dégradés, orientation des hachures etc. Tous ces termes doivent être connus et les candidats pourront être amenés à les définir lors de l'entretien. L'utilisation de symboles figuratifs est à proscrire (un avion pour représenter un aéroport).
- être réalisée **avec soin et lisibilité**. L'attention des candidats est attirée sur la nécessité de se relire pour éviter les fautes d'orthographe sur leurs productions graphiques.

- Adopter une démarche géographique

La géographie est avant tout une analyse de l'espace, du rapport des sociétés à celui-ci et de la dimension spatiale des faits sociaux. Le propos doit donc être rigoureusement spatialisé, en mobilisant différentes échelles spatiales et temporelles. Pour autant, la dimension temporelle et historique des phénomènes spatiaux ne saurait constituer un point de départ de l'analyse. Afin de développer une telle approche, les candidats ont tout intérêt à utiliser des cartes à différentes échelles et de différentes natures (thématiques, topographiques, de localisation, etc.) tout au long de leur exposé. L'introduction, depuis la session 2016, de cartes topographiques en documents d'appui d'un certain nombre de sujets vise à aider les candidats à aller dans cette direction. L'introduction de la carte n'est toutefois pas systématique. Le jury valorise les candidats capables de choisir une carte pertinente – en termes d'espace représenté et d'échelle – même si aucune carte n'avait été proposée avec ce sujet.

Enfin, raisonner en géographe consiste à s'interroger sur le rôle des acteurs, leurs objectifs, leurs stratégies, leurs organisations, leurs représentations, les obstacles auxquels ils font face, les débats que leurs actions suscitent, etc. Les habitants sont encore trop souvent les oubliés des territoires étudiés offrant ainsi des exposés désincarnés. **Les candidats doivent incarner leur propos en identifiant les acteurs en jeu dans l'espace étudié.**

-Utiliser à bon escient les documents présents à la bibliothèque

L'illustration des propos par des documents projetés ou présentés au jury est essentielle et permet d'ancrer la démonstration dans des réalités concrètes. Ces documents peuvent être de nature variée (cartes, photographies, graphiques, etc.), extraits des ouvrages et articles empruntés à la bibliothèque du CAPES ou de la banque d'images mise à disposition sous forme numérique dans un dossier de l'ordinateur. Une contextualisation, une description et une analyse précise de ces documents constituent un réel enrichissement de l'exposé. A l'inverse, l'absence de documents est pénalisée. Il est difficilement concevable, par exemple, de présenter un exposé sur le tourisme au Costa-Rica sans illustrer son propos (paysages, marketing territorial). On peut regretter la sous-utilisation des cartes topographiques proposées aux candidats en bibliothèque. Rappelons que de tels documents, en particulier les images, constituent des supports pédagogiques qui sont au centre des pratiques des professeurs d'histoire et de géographie. Ces documents doivent permettre d'incarner acteurs et territoires afin d'éviter un exposé trop général et trop théorique, et une géographie qui n'est suffisamment concrète.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Enfin, il faut conserver **une distance critique** face aux documents, qui ne sont jamais la réalité qu'ils représentent, et face au contexte de leur production (pensons aux documents promotionnels, qui peuvent manquer d'objectivité). Il est impératif de lire attentivement leur légende et de les localiser. La formation à l'esprit critique est un enjeu central de la formation des élèves, auquel l'enseignement de l'histoire-géographie contribue de manière majeure.

Certains documents fréquemment convoqués, comme les images satellites, sont mal appréhendés par les candidats. Les concepts fondamentaux de la réalisation et de l'étude de ce type de document doivent être connus. En ce sens, le site <https://geoimage.cnes.fr/fr> propose de nombreux exemples d'utilisations et d'analyses. Certains documents originaux (paroles de chansons, photogrammes extraits de films et de séries, etc.) peuvent contribuer à enrichir le propos et à diversifier les points de vue sur la dimension symbolique des représentations.

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

Ce document doit être identifié par le candidat et peut être utilisé tout au long de l'exposé ; il occupe ainsi une place centrale dans la démarche du candidat. Il doit correspondre aussi bien à la problématique scientifique que pédagogique. Il sert de fil conducteur au raisonnement. Ce document peut également correspondre à une production graphique personnelle.

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

2.2. Le déroulement de l'épreuve de leçon de géographie

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

- La préparation

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

- L'accueil dans la salle de préparation

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

La salle de préparation est amendée de dictionnaires de géographie et de langue française et d'atlas généraux, d'un classeur avec des fonds de cartes et d'un classeur avec mles instructions



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

officielles. Ils disposent de feuilles de brouillon de couleur et feuilles blanches pour réaliser les productions graphiques ou bien la bibliographie.

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

- La réflexion

Les 15 premières minutes de réflexion qui précèdent le passage en bibliothèque sont un moment crucial de la préparation, qui ne doit pas être négligé. Une lecture trop précipitée du sujet peut conduire à un traitement partiel, incomplet ou bancal, voire à un hors-sujet fortement dommageable. Les candidats ont intérêt à utiliser au mieux ce premier temps pour cerner le sujet, en définir les termes, réfléchir à sa délimitation. Une analyse précise du sujet, de ses termes, de sa formulation, permet d'en dégager les spécificités pour élaborer une problématique pertinente et pour identifier les ouvrages et documents indispensables à sa préparation.

- Le choix des documents et la bibliographie

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

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

La partie scientifique

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

L'introduction

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

La définition précise et rigoureuse des termes du sujet, **construite à partir de dictionnaire de géographie**, constitue un moment clé dans sa compréhension, trop souvent effectuée de manière mécanique. Cette définition doit pourtant permettre d'identifier le sujet afin d'éviter le hors-sujet, de le comprendre, de façon à identifier des éléments de problématisation. De plus, cette définition des termes doit être contextualisée par rapport au sujet. Dans le même ordre d'idée, le sujet doit être strictement délimité spatialement, de préférence à l'aide de cartes. Les candidats ont à leur disposition à la bibliothèque des atlas (en plus de ceux disponibles en salle de préparation), ainsi que des cartes générales à différentes échelles.

De cette analyse doit découler la formulation d'une problématique. Rappelons qu'une problématique ne peut être une simple reformulation du sujet ou de l'annonce du plan sous forme interrogative. L'avalanche de questions sans liens les unes aux autres est également à proscrire, de même que l'association des termes du sujet à des mots « fourre-tout » du type « enjeux », « limites » ou « défis ». La problématique doit être claire, compréhensible et adaptée au sujet traité. Il est conseillé aux candidats de formuler des questions simples, élaborées à partir d'un questionnement géographique faisant apparaître les paradoxes ou les tensions que pose le sujet.

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

Le développement

La démonstration doit être claire et répondre à la problématique posée. Le développement s'efforce ainsi de tenir le fil du raisonnement. Comme pour une dissertation à l'écrit, chaque partie et chaque sous-partie s'appuie sur un argument principal, étayé à partir de l'analyse de faits précis, de données chiffrées, de documents et d'exemples localisés tout aussi précisément et à différentes échelles. Utiliser de vraies transitions (qui ne se limitent pas à « on passe au grand III »), facilite la progression du raisonnement et limite le hors-sujet.

Enfin, les candidats ne doivent pas hésiter à mobiliser leurs connaissances sur les territoires qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux. Il importe aussi de ne pas oublier les aspects concrets des sujets traités.

La conclusion



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

La transposition didactique / Adaptation pédagogique

La transposition didactique est le passage du savoir savant au savoir enseigné en classe : le savoir savant subit quelques transformations qui le rendent apte à être enseigné à des élèves. Ces transformations doivent être adaptées à leur niveau de classe. De trop nombreux candidats ne savent pas ce qu'est une notion et ne sont ainsi pas en mesure de proposer des stratégies pour les construire avec les élèves.

Pour cette transposition, le candidat doit être attentif à la démarche qui est préconisée par le BO dans le thème choisi. Le but étant pour le candidat de démontrer sa capacité à mettre en œuvre le programme pour faire comprendre aux élèves les concepts de la géographie.

Certaines adaptations demeurent sacrifiées ou improvisées. Pour autant, cette partie didactique est souvent d'une durée convenable, d'une dizaine de minutes, bien organisée, avec l'identification claire et la justification du niveau de classe, du thème et du sous-thème faisant l'objet de l'adaptation.

L'objectif de cette partie est de faire réfléchir les candidats à la manière de transmettre aux élèves des compétences, des capacités et des connaissances géographiques, qui seront transposées différemment selon le niveau de classe choisi. Les candidats sont ainsi amenés à expliciter le sens et les enjeux du niveau choisi, en mettant en avant l'articulation entre le thème et le fil directeur du programme (« habiter » en 6e, « transition » en Seconde). Il s'agit de faire preuve de réflexion sur la construction des apprentissages, la pertinence du choix des démarches d'enseignement de la géographie, l'utilisation et l'analyse d'un ou de plusieurs documents, ou encore l'intérêt d'une sortie de terrain dans un cours de géographie. L'utilisation du document principal dans le scénario didactique du candidat constitue un temps fort de la proposition de transposition. Il est attendu de la part des candidats un regard critique sur ce qu'ils proposent.

La structuration de l'adaptation pédagogique doit être claire, guidée par une problématique et présenter explicitement la ou les notions à transmettre.

Rappel sur l'étude de cas :

La démarche de l'étude de cas est pertinente pour construire un raisonnement géographique et doit permettre d'éviter de tomber dans l'écueil d'une introduction trop longue et fastidieuse pour les élèves. Elle s'articule en deux temps :

- Dans un espace donné et à partir d'une sélection de documents, les élèves sont amenés à construire les notions et repères du thème choisi. L'étude des documents permet de dégager l'organisation de l'espace, le rôle des acteurs et les dynamiques.
- Dans un second temps, il s'agit de mettre en perspective la réflexion à d'autres échelles et de considérer une plus grande diversité d'exemples, sans rentrer dans l'exhaustivité. Cette mise en perspective doit rester circonscrite au programme.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le candidat peut proposer une grande variété de documents : textes, cartes, photographies mais aussi publicités, reportages, productions culturelles (film, peinture, musique...), etc. Afin d'enrichir l'étude de cas, les candidats peuvent tout à fait exploiter de manière renouvelée un ou des documents déjà présentés lors de l'exposé scientifique.

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

Il est recommandé de maîtriser les réformes en cours et les spécificités des épreuves du DNB et du cycle terminal (HGGSP et tronc commun). Par ailleurs, les programmes de série technologique ne sont pas à négliger. De même les dimensions citoyennes ainsi que les questions socialement vives du sujet et donc des références à l'EMC peuvent être pertinentes.

En outre, il est nécessaire de replacer brièvement la séance dans son contexte (programme, compétences, démarches préconisées). Il est important de définir des objectifs tant en termes de connaissances, de compétences et de notions. La mise en activité des élèves et les documents mobilisés (en nombre raisonnable), tout comme l'évaluation des acquis étant au service de ces objectifs.

Le diaporama

Généralités de la présentation numérique

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

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

Le jury rappelle qu'on attend du candidat qu'un exposé oral s'appuie sur un raisonnement géographique qui soit véritablement argumentatif, qui fonde la réflexion sur les termes du sujet et sur la problématique élaborée. Il ne s'agit donc pas de penser qu'un titre de paragraphe remplace l'énonciation d'une idée et de sa mise en relation avec la problématique.

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

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

Conseils : il est préférable de réaliser le croquis en amont pour qu'il puisse être scanné en même temps que les documents des ouvrages, cela permet de l'intégrer dans le power-point et de l'utiliser en tant que support de l'argumentation. Pour gagner du temps dans la préparation du diaporama, la fonction copier-coller permet de dupliquer des diapositives pour, par exemple, intégrer de façon filée le plan ou le croquis et sa légende. Le jury conseille également aux candidats d'utiliser des fiches papier, afin de lui permettre d'être plus interactif avec le jury.

Exemples de très bonnes présentations numériques par type de questions

Sujet frontière 1 : La Manche : nouvelle frontière franco-britannique

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

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

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

Sujet frontière 2 : le cyberspace : un espace sans frontières ?

Le candidat propose une problématique remarquable : en quoi le cyberspace est-il objet de deux visions antagonistes, qui en font à la fois un territoire indépendant en surplomb des frontières terrestres et un espace à contrôler et y affirmer sa souveraineté nationale, donc ses frontières nationales ?

Le plan répond aussi pleinement au sujet :

- un espace à « frontiériser »
- le cyberspace, un nouveau théâtre de conflits frontaliers
- une frontière rendue floue sur le cyberspace

Le candidat propose pour chacune des parties des schémas originaux associés à des documents bien choisis qui permettent de spatialiser et d'éviter une approche uniquement théorique. Les



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

connaissances sont nombreuses tout comme les références à l'actualité. Les échelles nourrissent le raisonnement. Le candidat s'appuie sur un appareillage notionnel complet sur les frontières qu'il a su adapter à son sujet.

La transposition didactique, en classe de terminale de spécialité HGGSP, fait le choix de l'objet de travail conclusif. La logique du programme est comprise : le candidat s'appuie sur plusieurs thématiques des programmes de 1ère et de terminale (la puissance, la démocratie, l'information et les médias, les frontières ...).

Sujet France peuplement 1 : Habiter l'Outre-mer français

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

Sujet France peuplement 2 : peuplement et conflits dans les espaces ruraux en France

La candidate propose une démarche systémique pour montrer les recompositions spatiales et sociales. Le plan, très bien construit, s'appuie sur de nombreuses connaissances épistémologiques que la candidate convoque lorsqu'elle commente les documents. Un exemple filé, sur un territoire des Hauts de France, renforce la cohérence du propos. La candidate fait le choix de prendre une carte topographique du territoire pour nourrir sa présentation.

La production graphique, un croquis sur le même territoire des Hauts-de-France, propose le plan suivant :

- un peuplement caractéristique des espaces ruraux
- encore marqué par l'activité agricole
- et par l'émergence de conflits qui recomposent le peuplement.

Le croquis assure la cohérence entre la partie scientifique et la transposition didactique. La candidate fait le choix du niveau de 6ème avec le thème : « habiter un espace de faible densité ». Elle met en avant les notions définies dans la première partie et utilise le territoire comme une étude de cas de synthèse pour son thème. L'objectif est d'introduire les conflits entre acteurs à partir de deux documents (pour l'installation d'éoliennes). En conclusion, les élèves sont amenés à construire une carte mentale autour des conflits dans les espaces ruraux (aménagements, accessibilité, usages, nuisances).

Sujet 1 Amérique latine : Pauvres et pauvreté en Amérique latine

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

Sujet 2 Amérique latine : richesse et pauvreté en Amérique latine

Le candidat présente une problématique inadaptée : « comment la richesse s'incarne dans les espaces en Amérique latine ». Le plan fait le choix d'une approche « multiscalair » qui se limite à décliner le sujet à trois échelles en juxtaposant l'échelle continentale, régionale et locale sans questionnement ni problématisation. C'est un inventaire qui n'est pas une démarche géographique.

La transposition didactique ne s'appuie pas sur des indicateurs et ne choisit pas des documents pertinents pour traiter le thème en classe au niveau choisi. La problématique : comment est observable la richesse et la pauvreté dans le monde ? ne répond pas aux exigences scientifiques et didactiques du programme de 2nde. Les notions et le vocabulaire scientifique ne sont absolument maîtrisés.

L'entretien

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

L'interrogation est menée en trois temps :

Un premier temps revient sur la partie scientifique de l'exposé et vise à faire rectifier, préciser ou approfondir les éléments proposés.

Un deuxième temps permet d'élargir le questionnement aux autres questions au programme du concours. Quand cela est pertinent, ce questionnement peut porter sur des notions ou des thématiques évoquées au cours de l'exposé. Les membres du jury varient leur interrogation de manière à apprécier la maîtrise des différents thèmes du programme et la culture géographique.

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

L'entretien fait partie intégrante de la notation finale, tant dans le contenu des réponses apportées que dans l'attitude professionnelle de ces derniers. Si le jury constate que la plupart des candidats sont respectueux, il souhaite rappeler quelques éléments :

Il est important d'écouter attentivement et jusqu'au bout les questions posées par le jury et de les prendre comme une opportunité de compléter ou d'amender ses propos et non comme un piège tendu ;

Il importe de veiller à ne pas couper la parole aux membres du jury, même si le sens de leur question semble évident.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les questions du jury ne sont pas censées susciter l'étonnement, encore moins l'impatience voire l'insolence. Ces attitudes sont aux antipodes de l'attitude d'un enseignant et sont répréhensibles en termes de notation. Les membres du jury cherchent à évaluer les capacités des candidats à répondre de manière précise et concise aux questions posées, à construire un raisonnement, à faire preuve de bon sens.

D'une manière générale, il convient d'éviter de se montrer désinvolte ou nonchalant dans ses réponses, de donner l'impression de s'agacer ou de gagner du temps. De ce point de vue, certaines attitudes sont à bannir :

Il faut éviter d'avoir des réactions inappropriées, d'employer des formules familières.

Faire attention à sa posture.

On attend une certaine ouverture d'esprit d'un futur enseignant et qu'il ne véhicule pas les représentations sociales sans les interroger (frontière n'est pas à associer systématiquement avec des flux illégaux).

Cette partie de l'épreuve, qui fait partie intégrante de l'évaluation, semble être globalement mieux préparée que lors des sessions précédentes. Certains candidats négligent cependant encore l'entretien, alors qu'un exposé moyen peut tout à fait être revalorisé par un entretien au cours duquel le candidat se sera efforcé de répondre avec pertinence et combativité aux questions posées. **La capacité à développer un raisonnement géographique, même sans certitudes absolues, et à faire preuve de combativité, ne peuvent qu'être un signe engageant pour un futur enseignant.** Le jury rappelle donc que tout comme l'exposé, l'entretien doit être préparé tout au long de l'année par les candidats au concours.

La nécessaire maîtrise des repères spatiaux fondamentaux de la géographie :

Sur le temps long des révisions, les candidats doivent s'entraîner à manipuler des cartes et apprendre à localiser les repères spatiaux fondamentaux des programmes scolaires et notamment ceux de la France. Ces repères sont au cœur de l'enseignement de l'histoire-géographie et permettent d'amener les élèves à se repérer dans l'espace et à maîtriser la localisation des phénomènes géographiques au programme.

Le jury propose aux candidats une liste non exhaustive de repères à maîtriser sur la France :

- Les grands massifs montagneux
- Les grands fleuves
- Les principaux axes de transport
- Les grandes villes
- Les grands ports
- Les pays frontaliers
- Les Outre-mer
- Les mers et océans bordiers
- Les zones de fortes et de faibles densités



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Éléments de conclusions du jury concernant les parties didactiques en histoire et en géographie, pour l'écrit comme pour l'oral

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur l'importance de la dimension didactique. À l'écrit comme à l'oral, les membres des commissions de corrections des copies et celles des oraux déplorent la médiocre qualité des transpositions didactiques, c'est-à-dire la manière de présenter et de rendre accessible, dans un cadre scolaire, les savoirs à transmettre. Beaucoup de copies montrent, par exemple, une difficulté à intégrer le sujet posé dans la partie scientifique à leur séquence. Des copies semblent plaquer une séquence « toute faite », très formelle, sans nécessairement l'adapter au sujet posé. D'un point de vue scientifique, les propositions ne parviennent pas toujours à élaborer un plan de séquence logique et bien structuré qui permette de traiter le sujet dans le temps imparti et surtout, en montrant pas les enjeux essentiels de cet enseignement. Pourquoi présenter tel document aux élèves ? Quoi en faire pour qu'il entre tout à fait dans une démarche intellectuelle permettant de faire comprendre le thème d'étude ?

Ainsi, toujours à l'écrit, les documents du dossier sont peu ou pas utilisés, et les pages extraites des manuels ne sont pas assez critiqués. Une critique qui ne doit pas être pensée comme uniquement négative. L'esprit critique, y compris pour montrer l'intérêt de la proposition du manuel est ainsi attendu. Par ailleurs, les apports scientifiques de chaque séance demeurent imprécis et les séances sont souvent très convenues, se nourrissant d'un faible apport didactique, même si l'approche par compétences est intégrée et les programmes dans l'ensemble connus et respectés.

Enfin, les propositions de séances demeurent très imprécises quant au déroulement du cours, de l'utilisation des documents et des actions respectives et réciproques de l'enseignant et des élèves. Par exemple, beaucoup de candidats proposent du travail en groupe, sans en préciser la nécessité, les modalités ni la restitution. Le travail donné sur les supports, documentaire ou autre, n'est que rarement décrit. Le jury déplore enfin un manque de réalisme dans les propositions de séquences et de séances des candidats, attitude qu'on retrouve à l'oral en histoire comme en géographie. Des documents trop complexes sont parfois présentés, sans que les candidats mesurent la difficulté interne de leur lecture par des élèves de collège notamment.

À l'écrit, très clairement, le manque de temps semble avoir concerné beaucoup de candidats qui, s'ils ont terminé leur transposition, n'ont pu aller plus loin qu'une proposition rapide et souvent superficielle.

Car au fond, ce que les candidats doivent avoir en tête, c'est **l'objectif d'apprentissage** qu'ils envisagent. À quoi sert d'apprendre tel ou tel thème ? En quoi est-il important dans la construction intellectuelle et civique des élèves ? Comment intéresser les élèves à des sujets qui n'ont pas toujours un lien direct ou indirect avec l'actualité ? Le jury n'attend pas une maîtrise parfaite des théories didactiques des disciplines concernées. Ni la connaissance érudite des travaux de tous les auteurs en didactique de la géographie et de l'histoire. Tous les candidats ne passent pas par un master MEEF, il faut considérer le fait que les étudiants qui sortent d'un master Recherche n'ont souvent aucune expérience d'enseignement et une très faible, voire inexistante, formation didactique. Mais avoir en tête quelques didacticiens de la géographie et de l'histoire ne peut nuire. Comme pourrait être intéressant d'avoir deux ou trois idées simples sur l'histoire scolaire de nos deux disciplines.

Les orientations très succinctes, mais suffisantes nous l'espérons, que le présent rapport souhaite apporter visent à orienter les candidats vers une prise en compte de ce qui est fondamental dans l'enseignement des deux disciplines du concours.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

En géographie, il convient d'avoir en tête qu'une séance doit pouvoir présenter une carte, une photographie de paysage et d'autres éléments qui abordent explicitement les territoires, les espaces, en insistant sur deux notions essentielles à la discipline : l'approche pluriscale et les contrastes. Faire jouer ces cinq éléments, peuvent suffire à éclairer ce que la leçon oral aura développer de façons plus scientifique. Comparer, dresser des typologies, montrer l'évolution de l'espace étudié dans l'histoire, montrer les incidences sur les activités et la maîtrise et l'aménagement du territoire par les hommes et les femmes, doivent être le cœur de la réflexion didactique.

En histoire, il convient d'avoir en tête les notions d'incarnation par les personnages des périodes étudiées, de donner à voir également comment peuvent s'articuler, avec des élèves, en fonction de leur âge, les rapports causes/conséquences, ou les logiques de pouvoir et de domination. La place du récit en histoire doit pouvoir être pensé par la préparation au concours. Faut-il raconter ? Faut-il faire raconter par les élèves, lire des textes, lesquels ? Le professeur doit-il parler, beaucoup, peu ? De façon magistrale, dialoguer avec la classe ? La liste est longue des questions didactiques que le candidat doit au moins avoir en tête à ce sujet, sans se montrer définitif, arbitrairement excluant tel ou tel démarche d'apprentissage.

La didactique des deux disciplines répond à une question fondatrice, depuis Lucien Febvre et Marc Bloch, mais aussi depuis Vidal de La Blache ou Elisée Reclus : à quoi servent nos disciplines ? Pourquoi ont-elles cette importance sociale et citoyenne que lui confère le système éducatif français ?



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

3. Oral d'entretien

3.1. Les exigences de l'épreuve

Définition de l'épreuve

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

L'épreuve présente plusieurs caractéristiques générales :

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

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

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

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

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

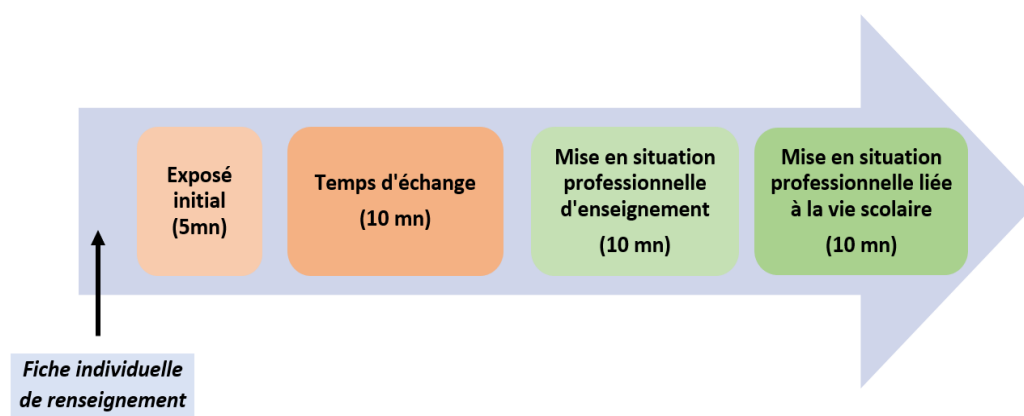


MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les étapes de l'épreuve

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



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



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

<p>liée à la vie scolaire</p> <p>(10 mn)</p>	<ul style="list-style-type: none">– Elles portent sur des thématiques très variées et, malgré leur formulation simple, les analyser requiert du candidat qu'il s'installe dans un horizon résolument réflexif et pratique.– Le jury n'attend pas des réponses stéréotypées et automatiques. Il est conscient que le candidat découvre ces situations, qu'il n'a pas préparé sa réponse en amont et qu'il réfléchit en quelque sorte à haute voix. De ce fait, ce n'est pas tant la construction de la réponse qui est évaluée que l'aptitude du candidat à identifier les problématiques soulevées par les mises en situation, à appréhender leur complexité et leurs différentes dimensions, à souligner les principes et les valeurs de la République en jeu, tout en envisageant des pistes d'action avec réalisme et bon sens. Par-là, il est attendu que le candidat montre qu'il est capable d'agir dans l'intérêt des élèves et qu'il connaît les différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire et qu'il peut les mobiliser opportunément.– Les questions posées par le jury lui permettent de préciser sa réponse et de la compléter. Il s'agit également d'explorer des pistes qu'il n'aurait pas empruntées. Le jury peut par ailleurs prolonger la réflexion en élargissant le champ et en invitant le candidat à mettre la situation proposée en perspective.
---	--

Les points abordés tout au long de l'entretien

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

– ***Le parcours du candidat et la manière dont il sait le mettre en regard de son aspiration à devenir professeur.*** Il convient de préciser que, sans en privilégier aucun, le concours reconnaît et encourage la pluralité et la diversité des parcours de formation et des parcours professionnels. Il n'y a pas de parcours-type, ni d'itinéraires imposés pour se présenter au concours et devenir enseignant.

– ***Les connaissances que le candidat possède sur le système éducatif et sur ses principaux acteurs.*** Le jury a conscience que les candidats sont dans une première phase d'entrée dans le métier d'enseignant et que leur connaissance du cadre d'exercice de celui-ci est de ce fait limitée. Si les stages effectués dans les établissements scolaires sont une occasion pour certains candidats de mieux le connaître et de s'en forger des représentations réalistes, le jury sait également que d'autres candidats ne possèdent qu'une connaissance indirecte de ce cadre. Il s'agit donc ici de faire la démonstration que ce cadre est connu dans ses grandes lignes et non dans ses moindres détails. Pour autant, lorsque l'on aspire à devenir professeur, ne s'être jamais intéressé à la manière dont fonctionne un établissement scolaire et tout ignorer des acteurs qui y exercent leurs missions ou des dispositifs qui s'y déploient ne peut que surprendre et cela n'est pas favorable aux candidats.

– ***Les fondamentaux des contenus, de la didactique et de la pédagogie de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique.*** Le passage de l'épreuve nécessite de posséder une culture générale solide dans nos disciplines, de connaître les grandes lignes des programmes (axes et préambules) et leurs finalités à la fois intellectuelles, culturelles et civiques. Il est important d'approfondir sur le plan scientifique, épistémologique, didactique et pédagogique certaines thématiques-clefs pour cette épreuve : la distinction entre histoire et mémoire, la notion de questions socialement vives, l'enseignement laïque des faits religieux, le développement durable,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

l'enseignement de l'histoire des génocides, les questions géopolitiques, l'histoire et le sens des symboles républicains, etc. Concernant l'enseignement moral et civique, il est important de comprendre que l'EMC n'est ni l'éducation civique et encore moins l'instruction civique, en d'autres termes d'avoir réfléchi sur l'évolution de l'éducation à la citoyenneté à l'École, notamment en ce qui concerne ses finalités et ses démarches : les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour garantir la place et la parole de l'élève lors des séances, la manière d'articuler cet enseignement avec l'histoire-géographie et l'ensemble des autres disciplines ou dispositifs éducatifs (comme l'éducation au développement durable et l'éducation aux médias et à l'information). De la même manière, il est nécessaire d'avoir mené une réelle réflexion sur le développement de l'esprit critique des élèves et sur la manière de le travailler concrètement avec eux : Il convient de savoir distinguer les attitudes fondamentales qui le caractérise et la manière dont il est mis en œuvre au quotidien dans les pratiques pédagogiques. On pourra se référer utilement à la page dédiée à la formation des élèves à l'esprit critique sur le site *Eduscol* (<https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-éleves>). Pour un candidat qui aspire à devenir professeur, il n'est enfin pas superflu d'avoir réfléchi sur ce que les termes didactique et pédagogie revêtent ainsi que sur certaines problématiques pédagogiques élémentaires : la variété des démarches mises en œuvre en histoire-géographie et en EMC, la lecture critique des manuels scolaires, les fondamentaux de l'évaluation et de la différenciation, le travail des compétences, l'accompagnement, l'aide et le développement de l'autonomie des élèves etc. Sans privilégier aucune « école » ou « courant » particulier en matière de pédagogie, il est utile de s'intéresser aux réflexions, anciennes ou plus récentes, menées sur la façon dont les élèves apprennent dans des conditions optimales, en s'informant, par exemple et sans exhaustivité, sur des auteurs comme Eric Debarbieux, Célestin Freinet, Christophe Marsollier, Eirick Prairat, Omar Zanna, Philippe Meirieu, Abdennour Bidar, etc.

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

Il est fréquent que l'entretien explore la capacité du candidat à montrer qu'il a réfléchi à la manière de créer un climat de travail serein au sein des groupes qui lui seront confiés. Les stages potentiellement effectués par le candidat peuvent être mobilisés sur ces sujets et les propositions qu'il est amené à formuler dans le cadre de l'examen des mises en situation qui lui sont soumises peuvent donner lieu à des échanges sur la gestion des élèves. De manière complémentaire, les réflexions conduites par les auteurs cités ci-dessus pourront utilement enrichir la connaissance des candidats sur les pratiques de classe susceptibles de créer des conditions de travail favorables aux apprentissages et à l'établissement d'une relation de confiance avec les élèves.

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

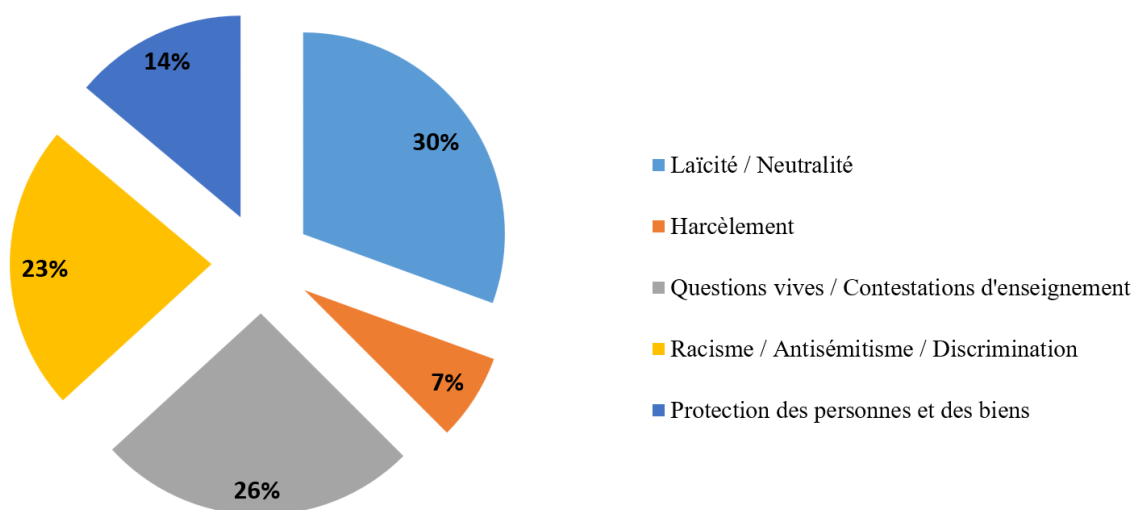
*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les thématiques récurrentes proposées dans les mises en situations professionnelles lors de la session 2024 du concours

Les principales thématiques convoquées dans les mises en situation professionnelles proposées lors de la session 2024 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.).

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 2024



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Mise en situation professionnelle d'enseignement	Mise en situation professionnelle liée à la vie scolaire
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Pour une séance d'EMC en 3^{ème}, vous demandez à vos élèves d'apporter en classe les professions de foi des listes candidates aux élections européennes. Des parents vous écrivent pour vous signaler que l'on n'a pas le droit de parler de politique en classe.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. En salle des professeurs, un débat s'installe sur la demande faite par l'un de vos élèves garçon qu'on l'appelle désormais par un prénom féminin. Personne n'est d'accord sur ce qu'il convient de faire et, en tant que professeur principal de la classe, vos collègues vous demandent de trancher.</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Lors de l'étude du génocide des juifs en classe de Terminale, un élève prend la parole et affirme qu'il a vu sur de nombreux sites Internet que les chambres à gaz n'avaient jamais existé. Il vous demande ce que vous en pensez.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie au collège. Vous organisez une sortie pédagogique pour une classe de 3^{ème}. Au moment du repas, tiré du sac, vous surprenez un élève interdisant à l'un de ses camarades de manger un bonbon contenant de la gélatine animale au motif que ce ne serait « pas bon pour lui ».</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. En classe de terminale, lors d'une séance portant sur l'histoire de la légalisation de l'IVG, une élève estime qu'il est anormal de faire, selon elle, la promotion auprès des jeunes d'actes qu'elle qualifie de contraires à la morale.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. Lors d'une réunion plénière entre les professeurs et les parents d'élèves d'une classe de 3^{ème}, un parent conteste votre manière de noter les évaluations des élèves : celles de sa fille en particulier mais aussi celles des filles en général.</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. En classe de 3^{ème}, alors que vous traitez de l'histoire du génocide des Arméniens, un élève affirme que la France est mal placée pour critiquer l'État turc alors qu'elle a pratiqué, selon lui, des massacres de masse en Algérie durant la colonisation et la guerre d'indépendance.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. En réunion parents-professeurs, un groupe de parents d'élèves exprime le fait que depuis l'arrivée du nouveau proviseur, jugé trop laxiste, davantage d'incivilités et de dégradations sont remarquées. Ils vous demandent votre avis et d'intervenir.</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-Géographie en collège. Vous expliquez le sens de la loi du 15 mars 2004 dans le cadre d'un cours sur la laïcité. Une grande partie de la classe semble d'accord pour estimer que dans d'autres pays où ce type de loi n'existe pas, les élèves sont nettement plus libres et plus tolérants que dans les écoles françaises.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Dans un couloir, vous entendez des élèves de seconde que vous ne connaissez pas s'invectiver et projeter de s'affronter en bandes rivales lors du prochain week-end. Un de vos collègues vous déconseille d'en parler à la direction pour, dit-il, « éviter d'avoir des ennuis ».</p>
<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en collège. En classe de 3^{ème}, vous distribuez une fiche de travail comportant des documents et des questions traitant de la Shoah. En fin d'heure, vous décidez de ramasser cette fiche et vous constatez qu'une élève a systématiquement recouvert de blanc le mot « juif », chaque fois qu'il y figurait.</p>	<p>Vous êtes professeur d'histoire-géographie en lycée. Dans un couloir, vous êtes témoin d'une altercation entre deux élèves de seconde. La situation se dégrade, des coups violents et répétés sont échangés. Des élèves vous demandent de séparer physiquement leurs camarades, tandis que vous constatez que d'autres filment la scène.</p>



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les critères d'évaluation de l'épreuve

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

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

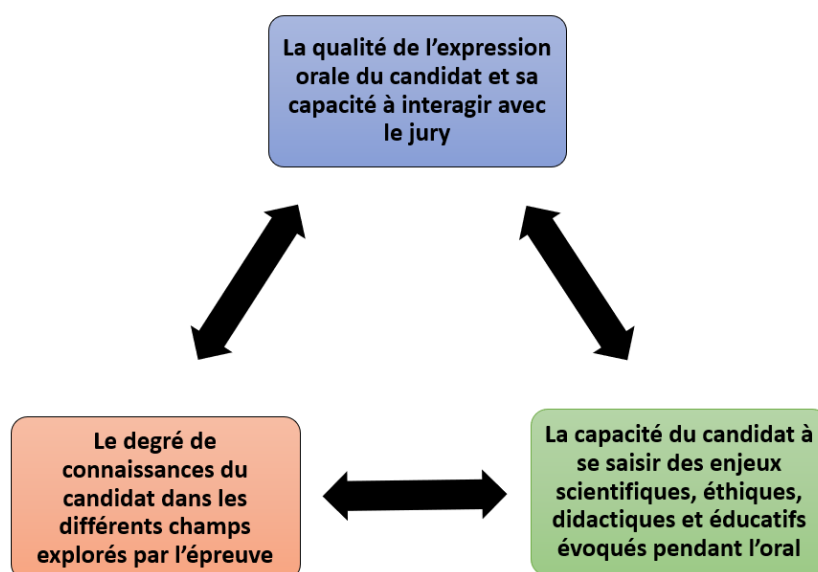
PARTIE 2 : mises en situation professionnelles	
Aptitude du candidat à s'approprier les valeurs de la République et les exigences du service public	Connaissance des droits et obligations des fonctionnaires en lien avec les situations proposées
	Connaissance des valeurs de la République mises en jeu dans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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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.



Des exemples de prestations réussies

La description de ces prestations, qui ont débouché sur l'obtention de notes satisfaisantes, n'a pas vocation à être modélisante. Elle vise à illustrer aux yeux des futurs candidats la manière concrète dont peut se dérouler l'épreuve.

Exemple 1

L'exposé initial du candidat fait montre d'une argumentation personnelle, fondée sur ses différentes expériences et sur une perception réaliste du métier d'enseignant. Conscient que la seule passion pour la discipline histoire ne pouvait suffire à fonder un choix professionnel, le candidat a souhaité se confronter aux réalités quotidiennes d'un établissement et d'une classe en effectuant un service civique, avant de s'inscrire en parcours MEEF. Le candidat a su exprimer les difficultés auxquelles il a été confronté lors de ses stages de pratique accompagnée ainsi que les stratégies qu'il a déployées pour les surmonter. Le rythme et la tonalité de l'exposé, visiblement parfaitement préparé en amont, ont servi la clarté et l'efficacité du propos.

Lors des échanges suivant l'exposé liminaire, le candidat a su approfondir les points qu'il avait abordés, notamment sur ses pratiques, sur le fonctionnement d'un établissement et sur la dimension civique de nos disciplines. La réflexion engagée sur la place de l'évaluation dans les apprentissages a été particulièrement appréciée par la commission.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Lors de la première mise en situation portant sur une contestation d'un contenu d'enseignement par un élève, le candidat fait preuve des connaissances scientifiques et juridiques nécessaires à l'analyse de la problématique posée. Il identifie d'emblée les enjeux principaux. Les pistes d'action prennent en compte l'élève, font preuve de pédagogie tout en n'omettant pas les points de vigilance à adopter dans une approche collective pour gérer la situation au sein d'une classe. Dans les échanges, il se montre en capacité d'évoquer de manière pertinente la place du manuel comme outil pour l'enseignant et l'élève, ce qui s'est révélé un moyen de rendre concret son propos et de l'illustrer avec profit.

Lors de la seconde mise en situation, portant sur des violences à caractère sexistes, le candidat met en relation la gravité de l'acte avec les valeurs en jeu. Dans les pistes d'action envisagées, il prend en compte l'élève victime et le devoir de protection tout comme la nécessité de sanctionner l'élève auteur et d'engager celui-ci dans une réflexion pédagogique sur les atteintes aux valeurs dont il a fait preuve. Le candidat réussit à construire des pistes d'action en les priorisant. Il montre sa capacité à dépasser le seul fait concerné pour aborder le climat scolaire dans son ensemble.

Le candidat, pour les deux situations, a su d'emblée structurer l'analyse de manière claire et synthétique. Sa réactivité et sa posture empreinte de nuance face aux questions posées ont été appréciées, y compris lorsqu'il a déclaré avec honnêteté et humilité ne pas être certain de la validité de ses réponses.

Exemple 2

La candidate exploite bien les cinq minutes mis à sa disposition pour se présenter. Durant la présentation du parcours, elle évoque son précédent échec au concours, en sachant en tirer une réflexion sur les leviers à actionner pour réussir les épreuves et pour envisager ses pratiques futures. Elle présente son premier parcours en Master recherche puis son orientation en parcours MEEF ainsi que la fonction d'assistante d'éducation qu'elle a occupé dans un établissement scolaire pendant ses études. Elle exerce par ailleurs un sport collectif de haut niveau et sait transférer les compétences acquises dans ce domaine dans le cadre d'une future charge d'enseignement.

Interrogée sur son expérience dans la vie scolaire, elle n'en fait pas une condition indispensable pour réussir dans le métier mais analyse de manière lucide les différences qui existent entre la posture professionnelle d'une assistante d'éducation et celle d'une enseignante. La candidate évoque ses expériences de stages d'observation et de pratique accompagnée avec pertinence. Elle identifie lucidement des difficultés mais aussi les leviers qui lui ont permis de commencer à les surmonter, à partir des conseils des formateurs ou des tuteurs qui l'ont accompagnée. L'ayant évoqué lors de son exposé liminaire, la candidate est interrogée sur le mémoire professionnel qu'elle a produit sur le numérique éducatif. Là encore, elle pose un regard averti et raisonné sur les usages du numérique et elle est en mesure de donner des exemples précis d'outils à disposition des enseignants et d'identifier quelle est leur plus-value sur les apprentissages des élèves.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'analyse des situations (la première portant sur la neutralité du professeur d'histoire-géographie en situation d'enseignement et la seconde sur une atteinte à la laïcité au cours d'une sortie scolaire) est méthodique, avec une reformulation qui permet au candidat de mieux en cerner les différents paramètres. Une problématisation claire est proposée. Les valeurs et le cadre réglementaire sont mobilisés, dans le strict périmètre des situations proposées. Des hypothèses assez ouvertes sont émises. Les pistes distinguent à la fois le temps court et le temps plus long, et l'échelle de la classe et de l'établissement mais aussi l'échelle académique.

Les échanges amènent la candidate à expliciter plus avant certains aspects de ses analyses. Elle ne cherche pas à répondre au plus vite et de manière exhaustive, mais adopte une posture réflexive en prenant le temps d'écouter les questions. Les précisions apportées au fil des réponses témoignent d'une bonne connaissance du système éducatif, au moins à l'échelle de ce qu'elle a pu en connaître par son expérience. Ainsi la candidate maîtrise très bien les questions de climat scolaire, du fait des missions d'assistante d'éducation exercées. Si d'autres aspects sont moins directement connus, des questions complémentaires confirment néanmoins une bonne perception des enjeux didactiques et des pratiques pédagogiques à mobiliser.

Tout au long de l'épreuve, les réponses données traduisent une sincérité dans l'engagement et une aptitude à comprendre les enjeux pour agir concrètement au service des élèves et conformément aux valeurs portées par l'institution scolaire.

3.2. Les erreurs récurrentes et les manques fréquents

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

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

<i>Des éléments de posture inappropriés</i>	<ul style="list-style-type: none">– Absence ou manque de contact visuel vers les membres de la commission.– Débit du propos précipité.– Volume et timbre de la voix la rendant peu audible.– Mauvaise gestion de la communication non verbale et notamment des mains.
<i>Une mauvaise maîtrise des registres de langage</i>	<ul style="list-style-type: none">– Niveau de langue employée, incorrections, phrases inachevées.– Abus et tics de langage.– Langage non verbal trop réservé ou à l'inverse excessivement théâtral.– Manque de maîtrise du vocabulaire spécifique.– Emploi d'acronymes dont la signification n'est en réalité pas connue.
<i>Un exposé liminaire mal</i>	<ul style="list-style-type: none">– Mauvaise utilisation du temps de parole.– Absence de structuration du propos.



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

<i>préparé, dans la forme comme sur le fond</i>	<ul style="list-style-type: none">– Récit du parcours trop descriptif et sans recul réflexif.– Incohérence entre les éléments présentés sur la fiche individuelle de renseignement et le propos.
<i>Des carences lors de l'échange avec le jury</i>	<ul style="list-style-type: none">– Incapacité à caractériser l'environnement d'exercice lors des stages (contexte, caractéristiques de l'établissement et du public accueilli, éléments à observer).– Approche descriptive sans analyse, prédominance du champ de l'émotion sur la réflexion.– Proclamation d'une passion excessive pour l'une des disciplines enseignées sans capacité à démontrer une réflexion sur les moyens élémentaires de la transmettre à des élèves.– Absence de référence aux enjeux de l'éducation et de l'enseignement de l'histoire-géographie.– Représentations surannées de la réalité actuelle des établissements et du métier.– Incapacité à établir les liens possibles entre les travaux de recherche menés par le candidat et les programmes scolaires ou à expliciter le profit à en tirer en situation d'enseignement.– Absence de réflexion sur les finalités et les dimensions civiques de l'histoire et de la géographie.– Méconnaissance des grands traits et des fils directeurs des programmes scolaires en vigueur.– Absence de prise en compte de la multiplicité des compétences à travailler avec les élèves.

Dans la seconde partie (mises en situation professionnelle)

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



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

– Le corpus de ressources à consulter impérativement est celui indiqué dans la rubrique consacrée à l'épreuve d'entretien du site [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr) et disponible sur la page <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>. **Ces**

ressources doivent permettre de connaître et de comprendre les principes et les valeurs de la République, qui constituent le cœur de l'épreuve. Il convient de s'attacher particulièrement à bien saisir le sens du principe de laïcité. De trop nombreux candidats s'attachent seulement à connaître les interdits qui résultent de l'application du principe, en oubliant son objectif premier qui est d'assurer la liberté de conscience. Ce faisant, ils semblent méconnaître les bénéfices concrets que les élèves tirent de l'application du cadre laïque à l'école et ne pas comprendre réellement ses visées émancipatrices.

– **Une connaissance générale des programmes scolaires, de leurs attendus et des ressources institutionnelles pour mieux les appréhender est un préalable à l'épreuve.** Pour préparer l'entretien, consulter d'une manière régulière les pages du site <https://eduscol.education.fr/> consacrée à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique sera ainsi profitable aux candidats.

– **Concernant la connaissance du système éducatif,** il convient de comprendre le fonctionnement des établissements, le rôle de ses différents acteurs, de ses instances, et de connaître les contours des grandes réformes (collège, lycée) et les enjeux qu'elles portent (compétences, capacités, oral, évaluation de contrôle continu, orientation). Il est également utile de s'être intéressé aux dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire et aux processus d'intégration des élèves à besoins éducatif particuliers. Il est enfin souhaitable de posséder des éléments de connaissances sur les « *éducation à* » et les parcours éducatifs. Qu'ils consistent en des observations ou en des temps de pratique, les stages en établissement sont des occasions privilégiées d'approcher ces questions et de se familiariser avec les fonctionnements, les acteurs et les enjeux d'un établissement scolaire. Si l'on souhaite mieux appréhender ces thématiques, il peut être utile de consulter quelques ressources en ligne comme les différentes pages du site eduscol.education.fr consacrées au fonctionnement des établissements scolaires (<https://eduscol.education.fr/908/fonctionnement-des-etablissements-scolaires>) ou la fiche synthétique proposée par l'académie de Versailles aux personnels d'enseignement et d'éducation néo-titulaires présentant l'organisation d'un établissement et ses acteurs (<https://www.ac-versailles.fr/media/21029/download>), ou encore le document de l'AFAE sur le système éducatif (<https://www.afae.fr/publications-new/le-systeme-educatif-francais-et-son-administration-sef/>).

– **L'épreuve, si elle présente une dimension transversale, reste une épreuve adossée à la discipline.** Il est par conséquent indispensable de posséder une solide culture générale en histoire, en géographie et dans les différents champs que l'enseignement moral et civique investit. Les connaissances historiques et géographiques attendues sont celles qui sont enseignées dans le cadre des programmes scolaires. Les principales démarches des historiens et des géographes, ainsi que les notions et les concepts qu'ils mobilisent, doivent être connus et compris. Il est vivement conseillé de consulter régulièrement des synthèses comme celles proposées par la *Documentation photographique* et des ouvrages ayant trait à l'épistémologie des deux disciplines. Afin d'inscrire son action de manière conscientisée dans le temps long et de lui donner pleinement du sens au regard



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

des valeurs qu'il porte en tant que spécialiste de l'éducation, un professeur, d'autant plus s'il est historien-géographe, ne devrait également pas méconnaître les fondamentaux et les jalons de l'histoire de l'école, comme institution et projet de société, ainsi que des disciplines qu'il enseigne (l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté). Si de nombreux ouvrages de référence sur l'histoire de l'institution scolaire et de nos disciplines sont disponibles, on consultera *a minima* avec profit la page du site du ministère de l'éducation nationale dédiée à l'histoire de l'éducation nationale à travers ses grands textes, l'action de ses ministres et l'évolution de ses chiffres clés (<https://www.education.gouv.fr/reperes-histoire-et-patrimoine-1133>).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

Dans la **fiche individuelle de renseignement** :

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

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

- Ne pas donner l'impression de réciter par cœur un discours convenu.
- Veiller à adopter un débit de parole raisonnable.
- Tirer parti de la totalité des cinq minutes proposées pour valoriser au mieux sa réflexion sur le métier.
- Préférer la réflexion sur le parcours plutôt que sa simple narration.
- Montrer en quoi les expériences antérieures et la formation initiale sont autant de points d'appuis pour l'entrée dans le métier.

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

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

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

- Ne pas se contenter, en guise d'analyse, d'une simple relecture ou reformulation élémentaire des intitulés des mises en situation.
- Envisager les différentes échelles d'analyse (de la classe au rectorat, en passant par l'établissement), la pluralité des temporalités dans les propositions de réponse (temps court de la



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

réaction, temps médian de l'analyse en équipe pédagogique et éducative, temps long de l'action pédagogique), la diversité des acteurs.

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