



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES et CAFEP

Section : histoire et géographie

Session 2022

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



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

SOMMAIRE

OBJECTIFS DU RAPPORT ET OBSERVATIONS GÉNÉRALES	page 3
STATISTIQUES	page 5
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	page 8
Epreuve de Géographie– Composition de géographie	page 8
Epreuve disciplinaire appliquée (histoire)	page 32
ÉPREUVES D'ADMISSION	page 50
Epreuve de leçon en histoire	page 50
Epreuve de leçon en géographie	page 61
Oral d'entretien	page 74



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

A. OBJECTIFS DU RAPPORT ET OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Considérations générales :

Cette session 2022 était aussi celle de la première session complète d'un nouveau CAPES, avec des épreuves différentes à l'oral. Le jury a tenu compte de cette situation pour cette année, et le présent rapport a pour vocation d'aider les candidats de la prochaine session à se familiariser avec ces nouvelles épreuves, ainsi que leurs préparateurs. 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.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

Épreuves d'admission

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

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 jury détermine pour le candidat 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 : la présence de la note éliminatoire inférieure ou égale à 5 lors des épreuves d'admissibilité constituait une nouvelle donne ; les notes éliminatoires ont correspondu 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, de propos fortement contradictoires avec les valeurs et principes de la République que l'institution scolaire est chargée de faire partager aux élèves.

L'épreuve écrite de géographie a été repassée par les candidats à la suite d'une erreur de mise en page du sujet qui rendait impossible la restitution du fond de carte et d'une rupture d'équité constatée dans les différents centres d'examen ; nous renouvelons nos excuses auprès des candidats pour la gêne occasionnée.

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.

La nouvelle épreuve de l'oral d'entretien, comme on le verra dans la suite de ce rapport, a donné satisfaction au jury dans sa double finalité : permettre aux candidates et aux candidats de se projeter dans le métier d'enseignant (en ayant préparé cette projection) et les amener à connaître les valeurs, principes et règles qui régissent l'institution qu'ils aspiraient à rejoindre.

Enfin, le jury a eu le plaisir de constater que, dans cette année de transition, de pouvoir lire, entendre et recruter, en pourvoyant l'ensemble des postes mis au concours, avec une liste complémentaire de 6 candidats au CAPES, des candidats motivés et cultivés, qui n'ont rien à envier aux lauréats des précédentes sessions.

Nous rappelons que les programmes du concours sont annoncés deux ans à l'avance, et disponibles sur eduscol.
Programme de la session 2023 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externes/14/1/p2023_capes_ext_histoire_geo_1407141.pdf

Programme de la session 2024 :

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

B. STATISTIQUES

Le jury, dont il faut saluer ici l'efficacité et l'engagement, est composé de 182 personnes, dont 48,35% de femmes. Les candidates étaient 44,17 % des admis, pour 41,3 % des inscrits.

Ces inscrits étaient 2813 cette année au CAPES externe d'histoire géographie et 728 au CAFEP externe d'histoire-géographie, pour respectivement 575 et 110 postes au concours. Un effet mécanique lié à la nouvelle position du concours dans le cursus des étudiants suivant le master MEEF a limité le nombre des inscrits ; il faudra attendre les sessions ultérieures pour mesurer les conséquences pour ces concours d'une éventuelle désaffection de la part des candidats. Quoi qu'il en soit, le nombre d'inscrits était en baisse de 38,5% pour les candidats au CAPES et de 26,2% pour les candidats du CAFEP. Le nombre de postes était quant à lui en augmentation de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

4,2% pour le CAPES et de 35% pour les candidats du CAFEP. Cela pouvait donner à craindre une baisse de niveau significative des candidats recrutés ou l'impossibilité de pourvoir l'ensemble des postes ; le jury a eu la satisfaction de constater que ces deux craintes étaient infondées, et que les candidats recrutés témoignaient d'un niveau satisfaisant.

Admissibilité : pour le CAPES, parmi les candidats présents aux deux épreuves (1533 candidats), 220 se sont vus attribuer une note éliminatoire, soit 14,4% des présents. La moyenne des candidats non-éliminés est de 10,1/20. Le dernier candidat admissible a obtenu une moyenne de 07,5/20.

Pour le CAFEP, le taux de note éliminatoire monte à 25%, avec 99 éliminés sur 396 candidats présents aux deux épreuves d'admissibilité. La moyenne des candidats non-éliminés est de 09,6/20. Le dernier candidat admissible obtient une moyenne de 07,5/20.

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

Pour le CAFEP, la moyenne des candidats à l'épreuve de leçon a été de 9,7/20. La moyenne à l'épreuve d'entretien a été de 10/20.

Le dernier candidat admis a obtenu une moyenne de 9,5/20 au CAPES (la moyenne similaire au concours 2021 était de 10/20. Le dernier candidat inscrit sur liste complémentaire a obtenu une moyenne de 9,46/20 (contre 9,83/20 en 2021).

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

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

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

Académie	Inscrits		Présents		Admissibles	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aix-Marseille	116	4,1	69	4,2	48	4,6
Amiens	58	2,1	34	2,1	22	2,1
Besançon	51	1,8	32	1,9	18	1,7
Bordeaux	153	5,4	90	5,4	51	4,9
Clermont-Ferrand	38	1,4	24	1,5	16	1,5
Corse	19	0,7	9	0,5	3	0,3
Dijon	46	1,6	35	2,1	39	3,7
Grenoble	108	3,8	64	3,9	42	4
Guadeloupe	20	0,7	5	0,3	1	0,1
Guyane	17	0,6	4	0,2	2	0,2
Lille	208	7,4	138	8,3	74	7,1
Limoges	16	0,6	8	0,5	5	0,5
Lyon	205	7,3	135	8,2	95	9



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Martinique	12	0,4	7	0,4	1	0,1
Mayotte	28	1	9	0,5	3	0,3
Montpellier	82	2,9	46	2,8	27	2,6
Nancy-Metz	83	3	53	3,2	35	3,3
Nantes	126	4,5	78	4,7	46	4,4
Nice	62	2,2	31	1,9	21	2
Nouvelle-Calédonie	14	0,5	6	0,4	3	0,3
Normandie	149	5,3	95	5,7	60	5,7
Orléans-Tours	100	3,6	58	3,5	35	3,3
Paris-Créteil-Versailles	634	22,5	354	21,4	253	24,1
Poitiers	46	1,6	23	1,4	14	1,3
Polynésie	30	1,1	19	1,1	6	0,6
Reims	44	1,6	28	1,7	15	1,4
Rennes	115	4,1	72	4,4	46	4,4
Réunion	46	1,6	22	1,3	6	0,6
Strasbourg	56	2	30	1,8	21	2
Toulouse	131	4,7	75	4,5	51	4,9

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

Académie	Admissibles		Présents		Admis	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aix-Marseille	48	4,6	47	4,6	25	4,3
Amiens	22	2,1	19	1,9	9	1,6
Besançon	18	1,7	18	1,8	5	0,9
Bordeaux	51	4,9	50	4,9	26	4,5
Clermont-Ferrand	16	1,5	15	1,5	6	1
Corse	3	0,3	3	0,3	2	0,3
Dijon	39	3,7	30	3	14	2,4
Grenoble	42	4	42	4,2	26	4,5
Guadeloupe	1	0,1	1	0,1	0	0
Guyane	2	0,2	2	0,2	0	0
Lille	74	7,1	72	7,1	42	7,3



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Limoges	5	0,5	5	0,5	3	0,5
Lyon	95	9	88	8,7	47	8,2
Martinique	1	0,1	1	0,1	0	0
Mayotte	3	0,3	3	0,3	0	0
Montpellier	27	2,6	25	2,5	13	2,3
Nancy-Metz	35	3,3	35	3,5	24	4,2
Nantes	46	4,4	45	4,6	20	3,5
Nice	21	2	21	2,1	13	2,3
Nouvelle- Calédonie	3	0,3	3	0,3	2	0,3
Normandie	60	5,7	60	5,9	32	5,6
Orléans- Tours	35	3,3	35	3,5	16	2,8
Paris- Créteil- Versailles	251	24,1	239	23,6	152	26,4
Poitiers	14	1,3	14	1,4	11	1,9
Polynésie	6	0,6	6	0,6	4	0,7
Reims	15	1,4	15	1,5	13	2,3
Rennes	46	4,4	46	4,5	30	5,2
Réunion	6	0,6	6	0,6	3	0,5
Strasbourg	21	2	21	2,1	10	1,7
Toulouse	51	4,9	51	5	27	4,7

C. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

1. Epreuve de Géographie– Composition de géographie

« L'inégale intégration des espaces ruraux d'Asie du Sud-Est ».

a. 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 espaces ruraux d'Asie du Sud-Est et permettant d'évaluer la solidité des connaissances et les capacités de synthèse des candidats et candidates. Si la majorité



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

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

Il est important de relire son devoir pour éliminer les éventuelles erreurs formelles : trop rares sont les copies sans fautes de syntaxe ou d'orthographe.

. Des mots de la géographie, étudiés tout au long de l'année de préparation, ne sont pas correctement orthographiés : *desakota*, volcan du Merapi, Angkor, Bangkok, Malaisie, Phnom Penh, Thaïlande, « états » au lieu de « Etats », archipélagique. Tous les sigles et acronymes doivent être explicités avant d'être employés : « ASE », « IDH », « PED », « PMA », « NPI », « ZES », « N-S », « PIB », « ONG », ou encore « UNESCO » ... Il est ainsi dommageable que des noms propres en particulier les références des auteurs, des lieux mentionnés et des toponymes élémentaires.

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

Le vocabulaire doit être précis, rigoureux et géographique : « *isolation* » au lieu de « *isolement* », « *au niveau* » au lieu de « *à l'échelle* ». Il convient d'éviter les facilités de langage qui apportent peu à la pertinence du propos et parfois erronées : « *il suffit de voir* », « *il n'y a rien d'étonnant à constater* », « *il est évident* », « *sans surprise* », « *dû à* », « *basé sur* ».

Des néologismes ou des propos qui ne font pas sens sont des supports à l'argumentation dans plusieurs paragraphes : « *la dénaturisation* », « *l'auto-marginalisation* », « *ces espaces ruraux sont recomposés par la pollution* », « *une effervescence infrastructurelle* », « *le territoire sudostasien* », « *désintégration* » employé comme l'inverse d'intégration. Les formulations jargonneuses nuisent à la lecture et à la bonne compréhension dans plusieurs copies. Il en est de même des auteurs dont le nom est écorné voire difficilement identifiable. Les connaissances nécessitent d'être actualisées, comme l'ALENA qui n'existe plus et qui a été remplacé par l'ACEUM (Accord Canada-États-Unis-Mexique) depuis le 1^{er} juillet 2020. Il en est de même pour les références d'ouvrages ou d'auteurs trop datés.

La personnification des territoires ou des activités est à proscrire : ils et elles ne sont pas des personnes. « *Les pays d'Asie du Sud-Est sont conscients...* », « *la volonté d'intégration des espaces ruraux...* »



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

De même les jugements de valeur portés sur les territoires sont à proscrire : « campagnes rizicoles de carte postale », « la Chine est incapable de... », « une mondialisation agressive », « la faute à une politique longtemps anti-urbaine » ...

Enfin, soigner la graphie et aérer la copie assurent aux correcteurs une meilleure lecture et une meilleure compréhension de la copie.

Repenser l'introduction

L'introduction et la problématisation du sujet continuent de poser des difficultés à un nombre significatif de candidats. L'absence de contextualisation du sujet a par exemple conduit à plaquer sur l'Asie du Sud-Est des cadres d'analyse adaptés aux espaces ruraux français, sans prendre en compte les spécificités régionales. Une partie des problématiques reste trop générales et pourraient être appliquées à d'autres espaces.

Si l'on reprend les éléments constitutifs d'une introduction dans l'ordre, on peut déplorer :

- Une absence d'accroche pertinente, liant véritablement espaces ruraux et Asie du Sud-Est,
- Un manque de cadrage spatial qui se limite souvent à une simple énumération des pays d'Asie du Sud-Est au lieu d'une prise en compte des limites géographiques de la région et du contexte, c'est-à-dire la place de la région dans le monde.
- Une analyse des termes du sujet souvent réalisée mot à mot (les espaces ruraux, puis l'intégration). Beaucoup de candidats tombent dans l'écueil d'une définition des espaces ruraux au prisme des critères français. Une majorité de candidats propose des critères plus généraux, souvent multiples (activités productives agricoles, paysages, densités etc.) mais malheureusement rarement reliés à l'espace géographique concerné. Quelques copies nuancent les définitions du fait de la diversité de l'espace régional. Seule une minorité de candidats définit le terme d'intégration de manière explicite.
- Les candidats oublient souvent d'explicitier les enjeux qui découlent de la mise en relation des termes du sujet et d'une réflexion sur le cadre spatial.
- La problématique se limite trop souvent à une simple reformulation du sujet, alambiquée dans la forme et sans objectifs clairs. Il convient de rappeler que la problématique structure l'ensemble du devoir et doit à ce titre être murement réfléchie.
- Les annonces de plan ne correspondent pas toujours au contenu réel du développement. La simple énonciation des parties des grandes parties du plan apporte peu si la réponse à la problématique n'est pas explicitée.

Il convient de rappeler que l'introduction d'une composition de géographie présente des caractéristiques propres à la démarche géographique qu'il convient de maîtriser. L'accroche constitue ainsi une entrée dans le sujet qui doit permettre d'entrevoir un enjeu important du sujet dans sa dimension spatiale. Elle doit être appropriée au contexte régional du sujet. Ainsi un candidat propose une accroche sur une campagne publicitaire indonésienne intitulée « Love my palm oil », tandis qu'un autre entre dans le sujet en mettant en opposition les « rizières du delta du Mékong, espaces ruraux de très forte densité » et « les montagnes de l'Asie du Sud-Est continentale, périphéries isolées et peu densément peuplées ». L'accroche doit mener à la définition du contexte géographique puis à une réflexion sur les termes du sujet.

La définition des termes du sujet ne proposait pas a priori grandes difficultés (voir correction du sujet). Il faut insister encore une fois sur la nécessité de relier les termes du sujet entre eux en les plaçant dans le cadre géographique particulier de l'Asie du Sud-Est dans toutes ses spécificités. Il convient à cette étape de la construction du sujet de s'appuyer sur les travaux de géographes spécialistes de la question, mentionnés dans la lettre de cadrage de la question et largement présentés dans les publications dédiées au concours.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

La mise en relation des termes du sujet doit amener à énoncer et hiérarchiser les enjeux principaux du sujet de manière précise. Il convient de rappeler qu'un enjeu peut être défini comme un objet ou un espace auquel des acteurs attribuent une valeur. On pouvait par exemple et de manière non exhaustive citer le défi de la sécurité alimentaire, l'émergence économique des pays d'Asie du Sud-Est, l'accès à l'eau et sa maîtrise, les déséquilibres environnementaux, le paysannat etc.

La problématique est une question qui intègre les enjeux du sujet et son cadre spatial et qui fixe clairement les objectifs du développement. La problématique n'est pas nécessairement la reformulation interrogative du sujet. Les bonnes problématiques sont claires, précises, et intègrent des liens de causalités clairs. On peut ainsi relever cet exemple de problématique : « Dans quelle mesure les dynamiques et les caractéristiques des espaces ruraux d'Asie du Sud-Est sont-elles liées à leur inégale intégration à toutes les échelles ? ».

La présentation du plan est une réponse logique à la problématique : l'annonce est programmatique, elle représente la démarche mise en œuvre par les candidats pour répondre au sujet.

Améliorer le développement

Les logiques argumentatives des dissertations se limitent souvent à une juxtaposition d'études de cas, qui ne développent pas clairement une idée et ne répondent pas réellement au sujet et à une problématique. L'ensemble de la composition manque donc de cohérence. Le jury insiste sur l'importance des transitions claires, efficaces et mettant en relation les différentes parties du raisonnement. Quelques copies réduisent le sujet à l'intégration dans la mondialisation, sans aborder les autres formes d'intégration. Les notions (tourisme, front pionnier, minorités rurales par exemple), les références scientifiques et les chiffres ne sont présents que dans peu de copies. Trop souvent, les éléments scientifiques sur le rural ont été inspirés des espaces français, ce qui a conduit à des contresens majeurs, évoquant notamment une généralisation des faibles densités de population dans les espaces ruraux d'Asie du Sud-Est.

Nombreuses sont les copies qui perdent une partie du sujet en parlant, soit des espaces ruraux en général (et non sous l'angle de leur intégration), soit de l'intégration en général (évoquant les villes plutôt que les campagnes). Les transformations des espaces ruraux en Asie du Sud-Est, à la fois dans leur dimension économique, sociale et environnementale étaient attendues. De même, une approche multiscalaire mobilisant des exemples précis, localisés et contextualisés est indispensable. L'entrée dans le sujet par une approche historique, souvent mal maîtrisée, est trop systématique. Certains candidats adoptent même un plan chronologique allant « de la mise au ban des espaces ruraux depuis l'époque médiévale (sic), à la mise en place des politiques d'accompagnement par les Etats en passant par l'impact de la période coloniale ». Un tel plan est à bannir. Si la typologie est valorisée, elle doit être bien réalisée, maîtrisée et appuyée sur des critères clairement énoncés (Voir proposition de corrigé).

Le jury a relevé quelques exemples de plans ayant permis d'obtenir une très bonne note :

Copie 1

Dans quelle mesure l'intégration des espaces ruraux d'Asie du Sud-Est aux dynamiques de la mondialisation engendre-t-elle leur territorialisation et leur hiérarchisation ?

1. Les espaces ruraux sont délimités et hiérarchisés par les dynamiques de la mondialisation en territoires inégalement intégrés (forme de typologie de la forte intégration aux marges) *Croquis triangle d'or*
2. Des politiques d'aménagement qui tentent de rééquilibrer l'intégration des espaces ruraux (approche scalaire avec intégration mondiale par le tourisme, régionale par les coopérations autour des frontières et les corridors, urbaine avec les desakota) *Croquis desakota*
3. Les défis à relever, conséquences de cette inégale intégration (enjeux environnementaux, conflits dans le cadre de la dé-agriculture et tensions géopolitiques avec la Chine) *Croquis sur Bornéo.*



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Croquis de synthèse

Copie 2

Pourquoi les espaces ruraux d'Asie du Sud-Est sont-ils inégalement intégrés dans un système économique mondialisé ? Et dans quelle mesure les inégalités d'intégration sont dues à des mises en valeur différenciée des espaces ruraux ?

1. L'inégale intégration des espaces ruraux répond à des dynamiques spatiales propres à l'Asie du sud-est
2. La diversité des acteurs rend compte des différents choix effectués pour intégrer les espaces ruraux
Croquis de Labuan
3. Une inégale intégration observable à différentes échelles

Croquis de synthèse

Copie 3

Dans quelle mesure les espaces ruraux d'Asie du Sud-Est sont-ils polarisés ou relégués à toutes les échelles ?

1. Les disparités et inégalités des espaces ruraux d'Asie du Sud-Est *schéma de la desakota*
2. Les interventions étatiques peuvent contribuer à intégrer ou à marginaliser les espaces ruraux à différentes échelles.
3. Etude des trajectoires d'intégration révèle des espaces ruraux très intégrés mais aussi délaissés et les tensions que cela peut entraîner.

Croquis de synthèse

Rédiger une conclusion pertinente

La conclusion doit apporter une réponse claire à la problématique posée. Elle ne doit pas être rédigée dans la précipitation des dernières minutes de l'épreuve mais doit être anticipée dès la réalisation de l'introduction et nourrie au brouillon tout au long de la rédaction. La conclusion ne peut se résumer à un résumé des éléments clés du développement ni à une accumulation de lieux communs, ni même à une moralisation sur le thème du développement durable.

La conclusion est une réponse au sujet qui s'appuie sur le développement et constitue une démonstration, elle nécessite en ce sens une prise de recul afin de permettre un élargissement. L'élargissement peut être thématique ou spatial. Sur le plan formel, la première partie de la conclusion est une démonstration qui s'appuie sur la reprise du développement, la deuxième partie en constitue l'élargissement.

Réaliser des productions graphiques adaptées

Certaines copies comprenaient entre une et quatre productions graphiques ou cartographiques intermédiaires (croquis, schémas, organigrammes) en plus du croquis de synthèse. Elles devaient bien être centrées sur l'inégale intégration des espaces ruraux, tant par le titre donné que dans le contenu de la légende. Certaines ont été de très grande qualité et ont illustré chacune des grandes parties de l'argumentation. Ainsi ont été réalisés des croquis sur le Triangle d'Or, le delta du Mékong ou les espaces ruraux de Bornéo en lien avec leur intégration à des échelles variées. Ont également été produits des schémas sur l'organisation spatiale d'un *desakota* et sur l'évolution d'un front pionnier, ou encore des organigrammes sur la mise en valeur d'un espace rural contraignant comme celui du volcan du Merapi. D'autres croquis ou schémas ont été réalisés rapidement avec une légende qui n'était pas organisée, parfois sans échelle et/ou sans orientation pour les croquis. Beaucoup sont introduits mais ne sont pas commentés dans le développement. Certaines productions cartographiques intermédiaires, très rares, étaient hors sujet. Les espaces ruraux n'étaient pas mentionnés dans le titre et n'étaient pas cartographiés.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Le vocabulaire employé doit être maîtrisé : **un croquis n'est pas un schéma, et réciproquement**. Quel sens donner à « *croquis simplifié* » ou « *schéma simplifié* » ?

Dans une copie, un candidat ou une candidate a commenté la légende de son croquis de synthèse sur deux pages à l'issue de sa démonstration. Cela ne fait pas partie des attendus de l'épreuve écrite disciplinaire.

Le langage cartographique doit être maîtrisé. Les figurés sont ponctuels, linéaires et surfaciques. Ils répondent à des formes conventionnelles. Les pictogrammes et toute autre fantaisie ne relevant pas du langage cartographique sont à proscrire. Aucun point cardinal n'est à indiquer sous un figuré dans la légende. Les zones ne doivent pas être laissées en blanc sans que cela ne corresponde à un figuré de la légende. La toponymie comme les lettres majuscules ne sont pas des figurés. *A contrario*, un croquis n'est pas muet : quelques toponymes, *a minima*, sont à mentionner. Certains croquis de synthèse sont tellement chargés de figurés qu'ils en deviennent illisibles. La maîtrise de la sémiologie est très variable : des régions figurées par des points, des flèches sans « point » de départ et d'arrivée, des fronts pionniers figurés par des zones, des couleurs peu adaptées ... ne sont pas acceptables et ni acceptés. La réalisation n'est pas toujours soignée (coloriage, utilisation d'outils appropriés).

La **nomenclature** portée sur les productions cartographiques doit être limitée aux éléments utiles à la compréhension du sujet, sous peine de rendre le croquis illisible.

Les **localisations** sont souvent inexistantes, voire fantaisistes (l'Australie à Bornéo ou l'Union indienne au Myanmar). Ces erreurs démontrent l'absence ou l'insuffisance de préparation de certains candidats ou certaines candidates.

Sur un croquis, **orientation, échelle et titre** sont obligatoires. La **production cartographique intermédiaire et sa légende** doivent être réalisées sur une même page et encadrées afin de les distinguer de la rédaction.

Les candidats et les candidates qui ont produit des croquis ou des schémas en citant **la ou les sources** qui sont à l'origine de cette production attestent d'une très bonne culture géographique.

Les **productions cartographiques intermédiaires** peuvent être de nature et d'échelle différentes en fonction de leur rôle dans la démonstration : des schémas pour expliciter une notion ou des croquis pour renforcer la spatialisation. Nous avons eu des exemples de productions cartographiques pertinentes, comme un schéma du desakota en Asie du Sud-Est ainsi qu'un croquis sur Bornéo.

Les croquis de synthèse ne sont pas suffisamment utilisés dans l'argumentation du développement. La cartographie et la légende doivent être obligatoirement en lien avec le sujet posé. Par exemple, des croquis portaient sur l'Asie du Sud-Est dans la mondialisation plutôt que sur les espaces ruraux et leur intégration.

b. Propositions d'orientation de correction

Le sujet portait sur « **L'inégale intégration des espaces ruraux en Asie du Sud-Est** »

L'objectif de ces propositions est d'apporter des éléments pour aider les futurs candidats ou futures candidates dans leur préparation au concours. Il ne s'agit pas de présenter la composition « idéale » qui n'existe pas et qui



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

serait attendue, mais bien de pistes en termes de problématiques, de plan, d'exemples, d'illustrations et de quelques données en termes de contenus.

1. Préambule.

Les attentes sont celles de toute composition de géographie. Elles sont rappelées dans tous les rapports. Il s'agit de vérifier la maîtrise des connaissances et les capacités d'argumentation des candidats à partir d'une thématique, le sujet proposé, et leur aptitude à le faire selon un raisonnement géographique.

La composition doit être organisée en trois parties clairement identifiables, elle doit comporter une introduction, un développement et une conclusion.

Le développement n'est pas une récitation ou une énumération de connaissances mais une utilisation argumentée de ces connaissances. Ces connaissances sont sélectionnées, hiérarchisées et utilisées dans des paragraphes qui sont structurés par une idée énoncée clairement et appuyée par des exemples spatialisés et contextualisés, ils apparaissent clairement par les retours à la ligne et les alinéas. La simple mention d'un espace ou d'un lieu ne constitue pas un exemple démonstratif. On attend que l'exemple soit suffisamment introduit, expliqué, analysé, pour montrer en quoi il sert la démonstration. Des transitions entre les différentes parties sont souhaitables, elles jalonnent la progression de la démonstration et guident la lecture. La présentation doit faciliter la lecture, avec des sauts de lignes entre les parties. Les différentes parties doivent être équilibrées. L'utilisation et la maîtrise du vocabulaire géographique, des citations d'auteurs ou des références à des auteurs scientifiques sont attendues. La démarche historique en tant que telle n'est pas la démarche géographique et elle ne doit en aucun cas structurer la copie. Les éléments d'histoire, la géohistoire sont à utiliser, mais comme facteurs explicatifs, non comme points de départ du raisonnement.

Cette dimension méthodologique constitue un critère important de l'évaluation de la copie, de même que la présentation du devoir (paragraphes et grandes parties visibles), sans oublier la syntaxe et l'orthographe (grammaire, noms communs et noms propres).

Des illustrations sont attendues. Elles doivent être introduites, explicitées. Ces illustrations doivent apporter un plus par rapport au propos du développement, et dans ce dernier, un renvoi aux illustrations doit être fait. Concernant les croquis, qui doivent être soignés, ils sont accompagnés d'un titre, d'une légende organisée, d'une échelle et d'une orientation. Les règles de la sémiologie graphique sont à respecter. Les illustrations peuvent aussi se présenter sous forme de tableaux, d'organigrammes.

L'introduction

Elle doit analyser le sujet c'est-à-dire en définir les termes mais de façon contextualisée et articulée. Ce sujet, qui pourrait être proposé pour d'autres ensembles régionaux de la planète, constitue le cadre géographique, certes du programme, mais un cadre géographique particulier dans lequel est posée la question de l'intégration des espaces ruraux. Cet espace, l'Asie du Sud-Est, présente des spécificités physiques et humaines qu'il s'agit de souligner. Les candidats doivent être capables de montrer, à travers le sujet proposé, qu'ils connaissent l'Asie du Sud-Est et les espaces ruraux de cette partie du monde. Au-delà de l'image d'espaces densément peuplés, qui existent effectivement, les espaces ruraux de l'Asie du Sud-Est présentent une grande diversité naturelle et humaine. Ils incarnent à la fois les espaces de la production vivrière (riziculture) et de la modernité (fronts pionniers, plantations de cultures commerciales), mais ils sont aussi les espaces de vie d'une paysannerie nombreuse, ethniquement, culturellement diversifiée. On attend moins une définition en creux des espaces ruraux (ce qui n'est pas urbain), qu'une définition articulée au sujet qui témoigne d'une connaissance de l'Asie du Sud-Est. Les espaces ruraux ont participé à ce qu'il est convenu d'appeler le « miracle » de l'émergence. L'Asie du Sud-Est était encore dans les années 1960 un espace à dominante rurale, économiquement et socialement sous-développé, qui a vu, par l'émergence, le poids de l'agriculture et de la paysannerie diminuer. C'est pourquoi aujourd'hui, se pose en retour la question de la place de ces espaces ruraux et des sociétés paysannes qui les



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

habitent dans un ensemble régional où l'urbanisation et la métropolisation se sont accélérées, où le développement a permis la hausse du niveau de vie et l'apparition d'une classe moyenne. Les espaces ruraux et la société rurale sont confrontés à la « dé-agrarisation¹ » (Maurel, 2005). L'intégration est un processus complexe, que l'on mesurera à travers différentes transformations territoriales et sociales, et qui se réalise à différentes échelles.

Il ne s'agit donc pas dans l'introduction de juxtaposer des définitions, mais bien d'articuler les termes entre eux. L'introduction doit proposer une problématique authentique, et non une simple série de questions et le plan doit être clairement annoncé.

Une accroche peut amorcer le devoir et l'introduction, mais elle ne doit pas être trop longue et elle doit se conclure par une explication qui dit en quoi cette accroche se rapporte au sujet, en pose les thèmes ou certains des thèmes qui entreront dans la réflexion développée ensuite.

Dans le développement, la démonstration s'appuie sur des exemples variés pris dans l'ensemble de l'Asie du Sud-Est et de ses États. Des données chiffrées sont attendues avec des ordres de grandeur acceptables.

La conclusion doit être assez concise, et doit surtout répondre à la problématique. Les « ouvertures » ne sont pas toujours pertinentes quand la question posée évoque un aspect du sujet qui a été oublié, quand elle relève d'un futur hypothétique invérifiable ou de bons sentiments exprimés par le conditionnel (Il faudrait que, peut-être que si ...).

2. Éléments sur la réflexion et les structures attendues de la composition

Les thématiques du sujet étaient des thématiques centrales de la question au programme. Les paysanneries, les agricultures de cet ensemble régional sont largement documentées.

➤ **Les termes du sujet**

Le sujet portait sur les espaces ruraux de **l'Asie du Sud-Est**, qui est, dans les limites de la question au programme, composée de onze États (Brunei, Timor-lesle, Singapour, Laos, Cambodge, Malaisie, Birmanie, Thaïlande, Vietnam, Philippines, Indonésie). Mais le cadre spatial du sujet est moins à définir par une liste d'États que comme une aire régionale aux caractéristiques géographiques, physiques et humaines spécifiques. L'identité de l'Asie du Sud-Est celle d'un espace « d'entre deux » (« d'entre Inde et Chine », Michel Bruneau 2006), en position de carrefour, en zone intertropicale, montagneuse et maritime, partiellement volcanique, formant une plate-forme péninsulaire et archipélagique, affectée par les climats de mousson. Entièrement située en zone intertropicale, l'Asie du Sud-Est est aussi une mosaïque humaine et culturelle. Les critères linguistiques (langues distinctes des parlers chinois ou indiens) participent de la définition de cet ensemble. Les États se différencient selon leur caractère archipélagique ou continental, leurs composantes physiques et humaines, leur poids démographique, leur niveau de développement. Cet ensemble régional est très peuplé, avec cependant une distribution inégale entre « vides et pleins », les très fortes densités n'étant pas générales, mais opposent plaines et montagnes, littoraux et intérieurs, îles centrales et autres îles. Les héritages historiques ont aussi construit l'Asie du Sud-Est. Les États ont connu la colonisation et présentent des limites héritées de l'époque coloniale, seul le Siam ayant conservé une relative indépendance. Les systèmes politiques issus des indépendances ont été marqués par les idéologies d'inspiration « occidentale » ou « socialiste » dans le contexte de la guerre froide, mais où les États

¹ Désagrarisation : c'est la diminution de la part du secteur agricole dans l'espace rural, en poids dans le PIB et en part des actifs. Le terme est attesté chez Maurel (2005) sous la forme « dé-agrarisation », et moins utilisé que déprise agricole, dont le sens est proche sans être synonyme. En effet, la déprise évoque un recul, et la désagrarisation une reconversion.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

forts et autoritaires ont orienté les « modèles » de développement économique par leur interventionnisme. Dans ces États, les minorités sont nombreuses, mais les contrastes et les relations entre majorités et minorités n'a pas la même forme dans tous les pays. La construction de l'ASEAN institutionnalise, dans le cadre d'un projet politique d'abord (contexte de la Guerre Froide) et économique ensuite, les limites construites par l'histoire de cet ensemble marqué par la diversité, la complexité et la fragmentation.

L'intégration est un processus d'incorporation d'un élément dans un autre, accompagné d'une transformation réciproque de ces éléments tendant vers l'unité. On parle en général d'intégration territoriale. Ici, le sujet invitait à réfléchir sur les processus qui tendent à associer les espaces ruraux au fonctionnement plus général d'un ensemble régional, l'Asie du Sud-Est, en pleine mutations économiques, sociales et politiques et qui connaît lui-même un processus d'intégration à l'échelle régionale (ASEAN) et mondiale.

Les composantes physiques et humaines de l'Asie du Sud-Est, les histoires différenciées des pays qui composent cet ensemble, invitait à réfléchir en termes d'organisation de l'espace, avec l'intégration des marges, des périphéries à des centres, intégration variable selon la distance aux centres. L'intégration se réalise d'abord dans un cadre national.

L'intégration se manifeste par des aménagements, l'établissement de relations, d'échanges, elle entraîne donc toujours une modification des espaces. Il y a production d'un nouveau territoire.

L'intégration désigne aussi le phénomène par lequel une minorité parvient à trouver sa place dans une société sans abandonner son identité, au contraire de l'assimilation, qui vise à faire acquérir aux minorités la culture majoritaire ou dominante. L'intégration est un processus complexe qui se réalise à différentes échelles.

Les espaces ruraux sont en première approche des espaces dont l'évidence paysagère les distingue des espaces urbains, espaces par rapport auxquels ils sont souvent définis en creux, en opposition. L'Asie du Sud-Est illustre cependant combien le critère de la densité est relatif puisqu'ici les densités rurales peuvent être très élevées, mais il existe aussi des espaces ruraux très peu denses. La définition des espaces ruraux en référence à la France n'était donc pas du tout pertinente. Les espaces ruraux de l'Asie du Sud-Est présentent des formes de mise en valeur qui les différencient des espaces urbains, ils sont dominés par des systèmes agricoles plus ou moins intensifs, notamment la riziculture, qui les ont transformés par leurs aménagements où se mêlent habitat et cultures. Mais ces espaces ruraux présentent une mosaïque de situations et sont en cela représentatif de l'unité et de la diversité de l'Asie du Sud-Est. Une partie de ces espaces sont aussi habités par des ethnies minoritaires des États où ils s'inscrivent.

➤ **Les thèmes qui pouvaient être abordés dans le développement :**

- Les transformations des espaces ruraux dans leurs dimensions économiques et sociales, dans la mesure où les populations rurales sont confrontées à la mondialisation, au moins indirectement, et aux effets de l'urbanisation.
- Les effets de la mondialisation qui se traduisent par la participation du secteur agricole à l'émergence économique de l'Asie du Sud-Est, à travers les exportations des cultures commerciales ou du développement des grandes fermes d'élevage. Dans un contexte de libéralisation, l'Asie du Sud-Est a intégré les marchés mondiaux et régionaux (marché commun de l'ASEAN, Association des nations de l'Asie du Sud-Est), à travers des productions commerciales comme l'huile de palme, le café, le caoutchouc, l'élevage. De nouvelles structures de production sont apparues : les « mégafermes », les grandes plantations des fronts pionniers qui exercent une pression sur le foncier et entrent en concurrence avec les productions agricoles vivrières.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- Les mutations de l'agriculture avec sa modernisation : passage d'une agriculture de types « paysan, familial, vivrier » (Dufumier, 2000) à une agriculture industrialo-paysanne. L'agriculture de type « paysan, familial et vivrier », fondée sur la culture du riz et quelques spécialités régionales a d'abord connu des processus convergents de transformation technico-économiques : révolution verte, libéralisation de la gestion foncière et ouverture des marchés agricoles. Les campagnes ont assuré et assurent encore la sécurité alimentaire de la région et exportent de nombreuses denrées agricoles à travers le monde. Un modèle asiatique d'agriculture industrialo-paysanne s'est constitué.
- Les mutations de l'agriculture, sa modernisation, l'intégration des espaces ruraux qui ont été permises par les États. Mais les stratégies politiques et économiques des États varient selon les histoires nationales. En général cependant, ces stratégies se traduisent par l'intégration des marges, souvent au détriment des ethnies minoritaires.
- Les mutations de la société rurale. Avec l'émergence et l'intégration dans la mondialisation, les espaces ruraux et la société rurale ont été confrontés à la dé-sagrarisation (Maurel, 2005). La diversification économique se traduit par une industrialisation et un essor des services dans les campagnes. Des migrations s'organisent vers les villes mais elles ne vident pas les campagnes. L'activité agricole s'est dépréciée, mais elle reste nécessaire pour garantir la sécurité alimentaire de la petite paysannerie. L'agriculture continue d'employer les personnes à faible productivité, les femmes ou les seniors.
- Face à l'ouverture des pays au commerce international, ces agricultures paysannes doivent rivaliser avec les grandes exploitations agricoles productivistes (*large scale farming*) d'Amérique et d'Europe. Ce contexte oblige à la restructuration des systèmes de production et des filières afin de gagner en compétitivité. De nouveaux modèles de production apparaissent, avec des acquisitions foncières gigantesques ou des concentrations animales jamais atteintes en occident (Zhan et al., 2015).
- L'urbanisation de l'Asie du Sud-Est implique de nourrir une population urbaine croissante dont les régimes alimentaires se modifient. L'étalement urbain fait reculer les surfaces agricoles, tandis que les productions se modifient pour répondre aux nouvelles demandes urbaines. De nouveaux espaces se créent dans les périphéries urbaines de type *desakotas*. La distance à la ville constitue en cela une des mesures de l'intégration et/ou de la marginalisation des espaces ruraux. Mais l'artificialisation des territoires avec l'urbanisation participe aux pressions et aux risques environnementaux.
- Les espaces ruraux deviennent aussi une destination touristique, autre forme de diversification économique et conséquence de l'urbanisation (émergence d'une classe moyenne, loisirs), mais tous les espaces ruraux ne sont pas concernés.
- La transformation des milieux et les atteintes environnementales.
- La pression sur le foncier se traduit par la déforestation liée à l'agriculture (Tölle et al., 2017), les agricultures intensives ont des effets environnementaux (Gerber et al., 2005). Dans le même temps, l'Asie du Sud-Est est aussi confrontée aux effets du changement climatique avec le phénomène *El Niño* qui peuvent modifier les systèmes agricoles de l'Asie des moussons.
- Unité et diversité de l'Asie du Sud-Est.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

➤ **Les éléments de problématisation**

Pour reprendre l'expression de Jean-Daniel Cesaro, « Les espaces ruraux d'Asie du Sud-Est sont à un tournant ».

Les problématiques possibles :

Quels sont les modalités et les conséquences de l'inégale intégration des espaces ruraux en Asie du Sud-Est dans un contexte d'urbanisation et de mutations économiques et sociales ?

Comment les mutations de l'Asie du Sud-Est, entre urbanisation et mondialisation, expliquent-elles l'inégale intégration, à différentes échelles, des espaces ruraux, entre exclusion et marginalisation, tout en accentuant les pressions environnementales, les conflits et les risques liés au changement global sur ces espaces ?

Différents plans étaient envisageables. La proposition suivante n'est qu'une des possibilités.

Proposition de plan

1. L'intégration des espaces ruraux se manifeste par la modernisation et la restructuration du secteur agricole qui sont sources d'inégalités

- 1.1. Le poids des paysanneries et de l'agriculture en Asie du Sud-Est
- 1.2. Le rôle des États dans les dynamiques d'intégration, de modernisation et de création de nouvelles zones agricoles, les fronts pionniers
- 1.3. La dé-agrarisation de l'économie accroît les inégalités au sein des populations rurales

2. L'inégale intégration des espaces ruraux par la mondialisation et l'urbanisation

- 2.1. L'intégration à la mondialisation et l'ouverture sont à l'origine de stratégies étatiques de modernisation de l'agriculture qui sont défavorables à la petite paysannerie confrontée à la paupérisation
- 2.2. L'urbanisation contribue à l'intégration de l'agriculture mais elle est source de pressions à différentes échelles
- 2.3. L'intégration dans la mondialisation s'accompagne de la marchandisation de la terre à différentes échelles

3. L'inégale intégration des espaces ruraux est à l'origine de déséquilibres socio-spatiaux et de fortes pressions environnementales

- 3.1. La marginalisation de la petite paysannerie et la précarisation des ouvriers agricoles
Les transactions foncières renforcent les inégalités et la fragmentation territoriale
- 3.2. Le tourisme participe à l'intégration des espaces ruraux mais de façon inégale
- 3.3. Les impacts environnementaux variés de l'intégration

➤ **Développement**

1. L'intégration des espaces ruraux se manifeste par la modernisation et la restructuration du secteur agricole qui sont sources d'inégalités

1.1. Le poids des paysanneries et de l'agriculture en Asie du Sud-Est

Il s'agit dans ce premier paragraphe d'évoquer les héritages de la « civilisation du riz » en Asie des moussons, d'inscrire les paysanneries et l'agriculture dans ses cadres naturels en rappelant les contrastes entre des régions de plaines, de collines et de montagnes, le rôle des moussons. Dans la partie continentale de l'Asie du Sud-Est, des enchaînements de cordillères au profil nord-sud séparent quatre grands bassins hydrologiques : l'Irrawady (Birmanie), le Chao Phraya (Thaïlande) le Mékong (Laos, Cambodge Thaïlande et Vietnam) et enfin le fleuve Rouge (Vietnam). Chacun de ces quatre grands fleuves débouche sur d'immenses deltas devenus au fil des siècles des greniers à céréales. Pour les îles d'Indonésie et des Philippines, l'activité sismique et volcanique



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

dessine un relief le long des zones de subduction. Les grandes chaînes de montagne ont permis historiquement d'exploiter les pentes pour une irrigation gravitaire grâce à un système sophistiqué de terrasses de cultures.

Il était souhaitable de donner quelques valeurs chiffrées de densités et d'expliquer les densités rurales exceptionnelles. C'est notamment le cas dans les trois principaux deltas : fleuve Rouge (>1200 hab./km²), Mékong et Chao Phraya (> 500 hab./km²). La densité de population est plus faible dans le delta d'Irrawady (> 100 hab./km²). On retrouve des densités particulièrement élevées sur l'île de Java (> 1000 hab./km²) et les îles des Philippines (> 350 hab./km²). Face à ces espaces à forte densité humaine en plaine, les espaces de montagnes et certaines îles sont nettement moins peuplés, ce qui a entraîné dans les années 1970 et 1980 des politiques de transmigrations : vers les zones de montagne au Vietnam et vers Java en Indonésie (Jones & Richter, 1982).

Ces valeurs prennent tout leur sens (« vides et pleins ») rapportées à une moyenne. En 2018, selon les données de la FAO, la population totale de l'ASEAN était estimée à 647,74 millions d'habitants. Avec 4,5 millions de kilomètres carrés, la densité moyenne de population est d'environ 140 habitants/km². Cette moyenne est supérieure à celle de l'Union européenne, laquelle est déjà élevée à l'échelle mondiale, mais compte-tenu du faible taux d'urbanisation, elle masque encore des densités rurales exceptionnelles.

De fortes densités rurales, mais inégales : le pic démographique de la population rurale est passé. En 2018, 52 % de la population du Sud-Est asiatique vit en zone rurale, mais en 1950, c'était encore 87 %.

Les héritages d'une mise en valeur ancienne se traduisent par des paysages agraires comme ceux de la riziculture dans les plaines et dans les montagnes où cependant domine la polyculture vivrière.

Les types de riziculture pouvaient être présentés : riz pluvial, absence de maîtrise de l'eau, risque de sécheresse, la riziculture irriguée qui suppose la maîtrise de l'eau (canaux de drainage et d'irrigation).

Si les espaces ruraux restent encore très peuplés, si l'agriculture reste importante, l'occupation est différenciée selon les États et à l'intérieur des États. Ces différences témoignent d'histoires politiques et économiques distinctes, elles montrent aussi les différences entre États continentaux et États insulaires.

Ce premier temps du développement pouvait s'appuyer sur les articles d'un site comme celui de Géoconfluences (<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/asie-du-sud-est/cadrage>) qui offre de très nombreuses ressources aux candidates et candidats et en particulier des documents iconographiques et des cartes, celle des densités notamment, ou celle de la part de l'agriculture dans l'emploi et dans le PIB en Asie du Sud-Est.

1.2. Le rôle des États dans les dynamiques d'intégration, de modernisation et de création de nouvelles zones agricoles, les fronts pionniers

Il était possible ici de montrer les transformations de l'économie et l'urbanisation qui modifient la part de l'agriculture dans les économies nationales. Globalement cette part diminue, mais l'agriculture reste importante en termes d'activité (le secteur occupe en moyenne près de 30 % de la population active, mais représente plus de 60 % au Laos, 48 % en Birmanie ou 39 % au Vietnam et contribue en moyenne à 15 % du PIB en 2017), Singapour et Brunei constituant des exceptions. Les activités se sont diversifiées dans le monde rural. Les ruraux ont recours à la migration temporaire vers les villes. Cependant, spatialement, l'agriculture reste importante avec une extension des surfaces cultivées qui s'expliquent par l'expansion des cultures de rente.

L'objectif de sécurité alimentaire. Il fallait expliquer la modernisation permise par la « Révolution verte » qui a permis d'atteindre cet objectif avec une progression de la disponibilité alimentaire liée à une augmentation des productions agricoles plus rapide que la croissance démographique. L'Indonésie et les Philippines ont été les premières à expérimenter la « révolution verte » (Brown, 1969, Jacoby, 1972) qui, à partir des années 1970, en



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

engageant l'intensification de l'agriculture, notamment de la riziculture, a permis de garantir la sécurité alimentaire. Partout, l'augmentation de la production a excédé celle de la population et plusieurs pays, le Vietnam, la Thaïlande, et plus modestement la Birmanie et le Cambodge, sont aujourd'hui exportateurs de riz.

Malgré la baisse du taux de ruralité, la démographie rurale a continué de progresser, passant de 140 millions d'habitants en 1950 à plus de 300 millions en 1990 pour enfin atteindre son pic en 2017 avec 335,4 millions d'habitants. Les projections envisageaient une décroissance de la population rurale dès 2018 pour atteindre les 270 millions d'habitants en 2050.

A l'échelle régionale, l'extension des surfaces agricoles

L'Asie du Sud-Est est passée de 83 millions d'hectares de terres agricoles en 1960 à plus de 138 millions d'hectares en 2017. Ce gain de 55 millions de terres agricoles s'est fait au détriment des forêts dans un contexte d'extension urbaine. La Thaïlande, le Vietnam et le Cambodge sont passés d'environ 20 % des terres cultivées en 1960 à plus de 30 % en 2010. Le Laos reste le pays le moins mis en culture d'Asie du Sud-Est avec seulement 10 % de sa superficie en culture. À titre de comparaison, l'Union européenne était (en 2013) à 39 % de terres agricoles. Les terres sont donc fortement convoitées en Asie du Sud-Est.

Certaines cultures commerciales ont connu une expansion foudroyante : le palmier à huile (production multipliée par 2,7 depuis 2000) en Indonésie et en Malaisie, l'hévéa (surface multipliée par deux depuis 1985, avec une accélération depuis les années 2000) en Indonésie, au Vietnam, au Laos et au Cambodge, ou encore le caféier dans les plateaux du centre Vietnam (triplément des surfaces vietnamiennes entre 1985 et 2000).

L'essor de l'agriculture commerciale s'est réalisé dans des régions de marges, perçues comme hostiles, zones montagneuses en Asie du Sud-Est continentale, l'intérieur des grandes îles ou îles peu densément peuplées en Asie du Sud-Est insulaire.

Cette expansion des surfaces cultivées a suscité d'importantes migrations de population, des zones les plus peuplées vers les zones moins peuplées et s'est produite aux dépens des forêts des régions de marges. Sur le plan de la géopolitique intérieure, cette extension spatiale a également permis de contrôler et d'intégrer ces territoires de marge et les minorités y résidant, la paysannerie devenant « fer de lance territorial de l'État » (de Koninck, 1986). L'extension de l'agriculture a été encadrée la plupart du temps par des programmes gouvernementaux des années 1960 aux années 1990.

Il était possible de donner les exemples du programme des Nouvelles Zones Économiques au Vietnam, de la Transmigration indonésienne ou des programmes des agences FELDA ou RISDA en Malaisie. Ces programmes ont ouvert la voie à une colonisation agricole spontanée, par de petits paysans ou par de grandes plantations bénéficiant de systèmes de concessions, ces dernières étant à l'origine de l'expansion récente des surfaces en palmier à huile et en hévéa.

Tous les pays ont été concernés par la progression du front agricole et du peuplement qui l'accompagne, avec cependant des décalages chronologiques. Elle s'est accélérée dans les années 1960-70 aux Philippines et en Thaïlande, dans les années 1980 en Indonésie et au Vietnam. Elle se poursuit entre 1980 et 2000 vers les autres « frontières agricoles » sud-est asiatiques que constituent le Cambodge, la vallée du Mékong au Laos, les provinces périphériques de Birmanie, l'État de Sarawak en Malaisie, et les provinces indonésiennes riches en ressources de Sumatra, de Bornéo et de Papouasie. Au cours de la décennie 2010, elle touche aussi le nord du Laos, se poursuit en Birmanie, notamment à la faveur des investissements chinois dans les plantations d'hévéas, et, moins rapidement, en Indonésie.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'ensemble de ces dynamiques modifie les répartitions de population par deux mouvements, inverses mais concomitants : un étalement du peuplement vers les marges par la colonisation agricole et un mouvement inverse vers les villes, vers les zones centrales organisées autour des capitales.

Il était possible de développer un exemple de création de nouvelles zones agricoles, les fronts pionniers agricoles dans le cas du Vietnam et/ou de l'Indonésie (Kalimantan) cités dans tous les manuels de travail. L'industrialisation de l'élevage au Vietnam était détaillée sur le site Géoconfluences. Il permettait de décrire d'abord le modèle intégré « étang, verger, élevage » (VAC) promu lors de la réforme foncière de 2003 et adopté par la petite paysannerie, puis la « stratégie de l'élevage à l'horizon 2020 » avec les fermes commerciales qui prennent leur essor lors de la réforme foncière de 2013 et concentrent en 2016 (recensement) plus de la moitié des productions porcines, avicoles et laitières pour moins d'1 % des exploitations agricoles. Le modèle intégré « étang, verger, élevage » (VAC) pouvait être illustré par un croquis.

La « mise en valeur » des marges, des zones de montagnes au Vietnam dans le contexte de la libéralisation et du *Doi Moi* constitue par ailleurs un exemple de l'extension intérieure des espaces agricoles et d'objectif de géopolitique interne : contrôler des territoires périphériques, des marges, contrôler des minorités. Il était possible de donner des précisions géographiques sur les provinces concernées en précisant où se réalise cette expansion : provinces frontalières du Cambodge sur un arc nord-sud depuis les Hautes-terres de Kon Tum jusqu'aux provinces de plaine de Tay Ninh et Binh Duong, extension plus récente aux montagnes du nord-ouest, en particulier l'hévéaculture avec dans les trois provinces de Son La, Dien Bien et Lai Châu avec 19 118 ha plantés en 2013 pour seulement 70 ha en 2007.

La transmigration en Indonésie et la création d'un front pionnier agricole à Kalimantan oriental est un autre exemple très connu de cette extension des terres agricoles, parfaitement présenté par une étude de Laurent Carroué sur le site Géoimage. La contextualisation supposait de présenter rapidement l'Indonésie, vaste État-continent archipélagique, Kalimantan oriental et ses 129 000 km² la 4^{ème} plus grande province de l'Indonésie, créée comme région administrative en 1956, peuplée de 3 millions d'habitants et ayant une densité moyenne faible de 27 hab./km². L'essentiel de la population (80%) réside dans les villes de Samarinda (843 000), la capitale régionale, Tarakan (195 000), Bontang (500 000) et Balikpapan (850 000 hab.) Dans ces régions urbaines, les densités varient de 300 à 1 200 hab./km². Par sa situation et ses densités c'est une marge. Les immensités intérieures sont sous-peuplées. La densité peut être évaluée à seulement 5 à 10 hab./km² dans l'intérieur. C'est là que se déploie un front pionnier agricole, organisés par des activités rentières très dépendantes des exportations et des prix mondiaux. Aussi bien dans les mines (charbon, minerais...) que dans les produits forestiers ou les produits agricoles comme l'huile de palme, le caoutchouc, les cocotiers, le café, le thé, le poivre, le cacao, la canne à sucre, le tabac...

La mise en valeur est effectuée par des migrants chassés par la misère ou la précarité de leur région d'origine et qui viennent ici chercher un travail et un revenu. Le front pionnier se trouve dans une région équatoriale forestière sous-peuplée, au climat particulièrement chaud et humide (2,5 mètres d'eau de précipitation par an). Les conditions naturelles sont très favorables au développement forestier.

Ce front pionnier s'accompagne de la création de nouveaux paysages et de nouvelles structures foncières avec la grande plantation. L'exemple de Kalimantan oriental pouvait donner lieu à un croquis.

Si le palmier à huile est connu et largement utilisé depuis très longtemps par la paysannerie traditionnelle dans le cadre d'une polyculture vivrière ou pour partie commerciale, la grande plantation repose sur un système économique, foncier, technique, social et territorial très particulier produisant des paysages spécifiques. La plantation est en effet un vaste complexe agro-industriel très intégré techniquement et géographiquement



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

comportant les plantations de palmiers à huile, l'usine d'extraction et la raffinerie. Les surfaces concernées sont donc importantes, et les immenses parcelles transforment les paysages.

1.3. La dé-agrarisation de l'économie accroît les inégalités au sein des populations rurales

L'augmentation des productions se réalise avec une main d'œuvre agricole en diminution depuis les années 1990. Le nombre de personnes travaillant complètement ou partiellement dans l'agriculture en Asie du Sud-Est serait passé de 120 millions de travailleurs en 1990 et à moins de 100 millions en 2020.

La part de l'agriculture dans l'emploi et dans le PIB est le résultat de cette évolution. Mais des différences existent entre les États.

La proportion de travailleurs dans le secteur agricole en Asie du Sud-Est était en moyenne de l'ordre de 30 à 40 % en 2010. Ce chiffre reste élevé au regard de l'Europe ou de l'Amérique du Nord (moins de 5 %) mais loin des 50 à 60 % des années 1990 en Asie. Cette diminution de la part de l'agriculture dans l'emploi s'explique d'abord par un désintérêt économique des populations pour ces activités. L'accroissement des autres secteurs (industrie et service) dans le produit intérieur brut (PIB) est plus rapide que la croissance du secteur agricole (Losh, 2012). L'agriculture perd en intérêt par rapport aux gains espérés dans d'autres branches de l'économie. Les populations privilégient soit la diversification économique pour rester vivre à la campagne, soit quittent l'agriculture (temporairement ou définitivement) pour s'installer en ville. Au Vietnam et au Cambodge, cette migration rurale vers les villes a longtemps été interdite et elle reste actuellement, comme en Chine, très contrôlée (Kaur, 2010).

Mais le secteur agricole repose encore sur une structure foncière productive « microfundiste » et familiale (Fortunel et Gironde, 2011). Lorsque les densités humaines sont élevées, les trois quarts des exploitations ne dépassent pas l'hectare de terre agricole. Le Vietnam (290 hab./km² dont 1500 dans le delta du fleuve Rouge) et l'Indonésie (134 hab/km² et plus de 1000 sur l'île de Java) ont des systèmes agraires étriqués avec plus de 70 % des exploitations avec moins d'un hectare. La part des travailleurs agricoles reste plus élevée au Vietnam (50 %) qu'en Indonésie (30 %). La riziculture non-mécanisée nécessite ponctuellement beaucoup de travailleurs comme pour lors du repiquage du riz qui se fait manuellement.

La Thaïlande est une économie relativement développée pour l'Asie du Sud-Est et sert de laboratoire pour les transformations techno-économiques du secteur agricole. Les exploitations y atteignent la taille encore très modeste de 2 à 5 hectares. Le pays compte de moins en moins d'agriculteurs : on en dénombrait 20 millions en 1990 contre seulement 11 millions en 2017. La population agricole reste toutefois importante en part de l'emploi (40 %). À titre de comparaison, aux États-Unis, la taille moyenne d'une exploitation céréalière est de 170 hectares et l'agriculture représente 1,5 % de l'emploi.

L'Asie du Sud-Est connaît donc de façon inégale une modernisation de l'agriculture et l'émergence d'une société agricole moderne mais les structures foncières restent dominées par les petites exploitations. La modernisation agricole ne s'accompagne pas de concentration foncière.

En Asie du Sud-Est, la taille des exploitations continue de diminuer partout malgré la baisse de la population agricole et la baisse de la part de l'agriculture dans les PIB (Birthal *et al.*, 2019). En Thaïlande par exemple, les exploitations avec moins de 2 hectares représentent 60 % des fermes pour moins d'un quart des superficies cultivées.

2. L'inégale intégration des espaces ruraux par la mondialisation et l'urbanisation



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

2.1. L'intégration à la mondialisation et l'ouverture sont à l'origine de stratégies étatiques de modernisation de l'agriculture mais qui sont défavorables à la petite paysannerie confrontée à la paupérisation

Le choix des cultures de rente et de la rentabilité pouvait s'appuyer sur l'exemple du Vietnam en donnant si possible quelques chiffres pour illustrer l'augmentation des superficies entre les années 1985 et 2011 ou des pourcentages pour le café, le thé, le poivre ou l'hévéa.

L'anticipation par les États de la croissance urbaine favorise les grandes structures. Le rôle exercé par les grandes agro-industries et leurs exploitations industrielles s'accroît, soutenues par les décideurs politiques estimant qu'il est nécessaire de développer une agriculture productiviste pour nourrir la masse à venir d'urbains (Takeshima & Joshi, 2019). La petite paysannerie ne maîtrise pas les moyens de production et les choix des politiques publiques de mise en valeur des marges se soldent par une déprise territoriale des populations autochtones. D'autre part, l'ampleur des migrations sur les hautes terres du centre a conduit à une « transformation de la structure ethnique au profit des Kinh et, plus généralement, des allochtones venus du nord du pays » [Fortunel, 2005, 164]. En 1999, les Viets étaient devenus largement majoritaires.

La rapidité avec laquelle s'est construit ce déséquilibre démographique est emblématique de la dynamique de fronts pionniers qui a profondément affecté la région au détriment des modes de vie des groupes ethnolinguistiques, des écosystèmes et des systèmes agroforestiers auxquels s'est substituée la monoculture du café.

Une frange croissante des populations autochtones a été *de facto* exclue du miracle économique de la caféiculture, dépossédée de ses terres et entraînée dans une spirale de paupérisation.

A Kalimantan, le choix de l'huile de palme et des plantations

Le développement de l'agriculture de plantation de l'huile de palme au Kalimantan répond à l'essor de la demande mondiale en matière grasse végétale bon marché pour l'alimentation ou l'industrie (oléochimie, cosmétiques, agro-carburants...). Cette culture s'avère très rentable du fait de sa forte productivité de corps gras à l'hectare, qui est environ de quatre à huit fois supérieure aux autres grands oléagineux comme le soja, le colza ou le tournesol. Au total, les palmiers à huile produisent 35 % de toute l'huile végétale dans le monde en mobilisant moins de 10 % des terres affectées aux cultures oléagineuses.

Une évolution qui intègre par les marchés les pays de l'Asie du Sud-Est, en particulier l'Indonésie et la Malaisie. L'Indonésie (1er producteur mondial) et la Malaisie se sont engouffrées dans cet essor et réalisent dorénavant 87 % de la production mondiale. Ces deux États fournissent pour l'essentiel les géants mondiaux de l'agro-alimentaire et les grands négociants internationaux. Ils exportent pour l'essentiel vers les trois grands pôles de consommation que sont les marchés asiatiques (Chine, Inde, Pakistan), de l'Union européenne et des États-Unis.

2.2. L'urbanisation contribue à l'intégration de l'agriculture mais est source de pressions à différentes échelles

Avec l'urbanisation, les besoins alimentaires augmentent. Quelques chiffres permettaient de mesurer le niveau d'urbanisation en Asie du Sud-Est (environ 48 % des habitants d'Asie du Sud-Est avec 320 millions d'habitants). Selon les projections, ils seraient 520 millions d'habitants en 2050. Cette forte augmentation de la population urbaine, couplée à une diminution à venir de la population rurale, est en train d'enclencher une transformation rapide du système agricole afin de répondre à des besoins croissants aussi bien alimentaires qu'économiques (McGee, 2008).

L'urbanisation s'accompagne de nouvelles exigences alimentaires (nouveaux produits demandés grâce au pouvoir d'achat des nouveaux citadins, quantité de produits, qualité des produits, viande, légumes, fruits). La transition alimentaire explique l'essor des mégafermes mais aussi les importations accrues en soja et maïs.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

L'urbanisation renforce la stratégie agricole des pays de l'ASEAN de produire des denrées à plus forte valeur ajoutée afin d'importer à moindres frais des produits agricoles à plus faible valeur et ainsi d'augmenter l'excédent de la balance commerciale agricole.

Mais l'ouverture des marchés met les agricultures locales en compétition au niveau mondial et régional.

L'extension des mégapoles se fait au détriment des ceintures agricoles.

L'extension des grandes métropoles est dans une moindre mesure un risque pour l'agriculture paysanne et la sécurité alimentaire. Comme partout dans le monde, les grandes villes se développent dans les régions les plus fertiles (D'Amoura et al., 2017). Elles consomment des terres agricoles qui pourraient être nécessaires dans quelques décennies. Les deltas ne font pas exception. À mesure que les périphéries urbaines s'étendent, elles déstructurent les ceintures agricoles de proximité, fondées sur une complémentarité entre maraîchage, élevage intensif et arboriculture (Soni et Salokhe, 2018). Une « désurbanisation » de la production s'observe. Les exploitations intensives s'éloignent des villes pour se concentrer dans des régions agricoles périphériques.

Cette transformation rapide des systèmes de productions animales a des répercussions sur l'organisation spatiale du secteur et les liens traditionnels qu'entretenaient l'agriculture et l'élevage à l'échelle des territoires. Au Vietnam, une relocalisation des activités d'élevage s'opère créant un nouveau régionalisme. Les exploitations intensives s'éloignent des villes pour se concentrer dans des régions agricoles périphériques.

Cette déstructuration est aussi sociale et économique. Les périurbains préfèrent travailler dans des métiers plus rémunérateurs comme le bâtiment ou le transport. Les femmes et les personnes âgées continuent à s'impliquer dans la production agricole mais se tournent de plus en plus vers l'artisanat, les petites industries rurales et la construction. Dans le delta, la diversification des activités s'accompagne d'un vieillissement de la population agricole.

Il était possible de mentionner les transformations paysagères qui accompagnent ces mutations en particulier la fin de l'uniformisation paysagère produite par la monoculture du riz.

Les deltas demeurent des terres de riziculture, mais l'agriculture se diversifie et donc ses paysages, avec davantage de superficies consacrées aux plantes alimentaires secondaires (arachide et soja au nord, maïs au sud) et aux cultures de rente (légumes, fleurs, arbres fruitiers). L'agriculture à vocation commerciale très réactive aux opportunités et fluctuations des marchés se développe rapidement sous la forme d'un nouveau modèle de « fermes » (*trang trai*), c'est le cas dans le delta du fleuve Rouge où par leur taille (espace d'un seul tenant de 1 ha au moins) elles se distinguent des exploitations familiales de 1 500 m².

De même, les superficies dédiées à l'aquaculture, principalement sur les littoraux des deltas, augmentent.

Ces mutations augmentent les risques d'évictions et expulsions foncières. L'urbanisation apporte certes des bénéfices économiques et sociaux pour les populations, mais elle peut aussi être l'occasion de spoliation de terres agricoles et d'expropriation foncière comme en banlieue d'Hanoï dans les années 2000. Plusieurs pays de la région ont fait le choix précoce de faire reposer le financement des aménagements urbains sur le foncier, ce que Shatkin à propos de l'Asie nomme le « virage immobilier » (« *real estate tum* »).

Urbanisation et pression sur le milieu

L'urbanisation génère une artificialisation des sols qui conduit, lors de fortes moussons, à des phénomènes d'inondation comme en Thaïlande (2011), au Vietnam (2012) ou en Indonésie (2019). Les dommages sur l'agriculture liés à ces inondations peuvent être élevés. En Thaïlande, l'inondation des 2011 a touché 6 millions d'hectares de cultures (7 % des terres dans les régions touchées). La moitié des terres a été inondée plus de deux



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

semaines, impliquant la perte de toute la récolte. Cependant, les pertes économiques du secteur agricole ne représentaient que 2 % du préjudice économique qui concernait notamment l'industrie, le secteur financier et le tourisme (75 % des pertes).

2.3. L'intégration dans la mondialisation s'accompagne de la marchandisation de la terre à différentes échelles

Ouverture économique et propriété privée

Dans l'ouvrage de référence qu'ils consacrent aux dilemmes fonciers en Asie du Sud-Est, Hall, Hirsch et Li (2011), mettent en évidence six processus d'exclusion foncière actifs aujourd'hui dans la région : exclusion par le droit, exclusion environnementale, volatile (investissements massifs étrangers), post-agraire, ordinaire (entre individus), contre-exclusions. À l'exception du dernier type d'exclusion qui décrit une réaction aux types précédents, tous ont été rendus possibles ou amplifiés par les réformes foncières néolibérales des trente dernières années qui ont transformé les rapports sociaux et les liens au territoire en consacrant la propriété individuelle - ou des droits d'appropriation très similaires — et en accélérant la marchandisation de la terre. Ces réformes parfois qualifiées de « contre-réformes agraires » dans la mesure où elles s'accompagnent d'un processus de concentration, constituent un « tournant foncier » (Mellac, 2014) plus ou moins récent et brutal selon les histoires nationales.

Les acteurs nationaux dans les transactions foncières

Les superficies acquises par les investisseurs nationaux ne représentent que 17 % des transactions au Laos contre 28 % pour les transactions foncières d'origine vietnamiennes avec seulement 7 % des transactions. Les superficies acquises sont en moyenne plus vastes, 117 ha pour les investisseurs nationaux contre 1 862 ha pour les transactions foncières vietnamiennes. Les origines des fonds soulignent le rôle de la proximité frontalière au Laos.

Au Cambodge, et alors que le pays est plus petit que le Laos, les transactions foncières sont en superficie presque le double de celles enregistrées au Laos. Au Cambodge, les transactions foncières sont majoritairement nationales (46 %) et la superficie moyenne beaucoup plus grande qu'au Laos (7 221 ha en moyenne, soit 17 fois plus). Les surfaces moyennes couvrent plusieurs milliers d'hectares, là aussi beaucoup plus qu'au Laos. Le Vietnam est comme au Laos le plus gros investisseur.

L'appropriation de terre à l'échelle régionale place l'Asie du Sud-Est en seconde position mondiale après l'Afrique de l'Est dans les classements régionaux pour le « land grabbing ». À côté des investissements chinois, vietnamiens et thaïlandais sur le continent et des investissements malaisiens et singapouriens qui se portent en Indonésie et aux Philippines. L'appropriation intrarégionale se fait entre les pays de l'Asie du Sud-Est, de grandes entreprises nationales participent à cette appropriation. Le Vietnam est ainsi un acteur majeur de l'hévéaculture cambodgienne. Les infrastructures de transformation étant rares au Cambodge, la majorité du latex brut est exportée vers le Vietnam dont les plantations se situent logiquement à proximité de la frontière. Les mêmes logiques fonctionnent en Birmanie où se sont les Chinois au nord et les Thaïlandais au sud qui profitent le plus du système concessionnaire.

3. L'inégale intégration des espaces ruraux source de déséquilibres socio- spatiaux et de pressions environnementales

3.1. La marginalisation de la petite paysannerie et la précarisation des ouvriers agricoles



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Au Vietnam, à l'échelle locale, l'intégration des chefs-lieux se réalise par les infrastructures facilement accessibles par des routes refaites ou nouvelles. Cette intégration s'accompagne d'une certaine urbanisation avec des constructions privées pour l'habitation, le commerce et les services, des centres commerciaux, et des bâtiments politico-administratifs ostentatoires.

Mais, la plupart des villages ne connaissent pas de transformation notable de leur économie, du moins visible. La grande majorité des populations appartiennent aux groupes ethniques autochtones et pratique une agriculture orientée vers les marchés national et international, mais sans réelle transformation des systèmes de culture, tandis qu'elles ne parviennent pas à s'engager dans les activités non agricoles d'un meilleur rendement monétaire qui sont l'apanage des immigrants. La pauvreté rurale et les minorités dans ces territoires ont conduit le gouvernement à mettre en œuvre des programmes dits de « lutte contre la pauvreté ».

Le renforcement des contrastes villes / campagnes et littoral / intérieur

Dans les plaines et les deltas, la différenciation des systèmes de production et des revenus agricoles est amortie par l'interpénétration ville-campagne, la mobilité permettant aux moins nantis de développer des activités complémentaires.

La situation est différente dans l'arc montagneux du nord et la région des Hauts-plateaux du centre où les clivages restent très prononcés entre le groupe majoritaire viêt et les groupes ethnolinguistiques minoritaires.

L'ouverture des fronts pionniers et la précarisation des ouvriers agricoles.

Dans ces zones forestières de front pionnier sous-peuplées, la question de la disponibilité de la main d'œuvre agricole est un enjeu majeur dans les plantations de palmier à huile. Cette activité productive agricole relativement extensive mais à haut rendement du fait de la qualité des sols est très intensive en travail humain. On estime qu'un travailleur est nécessaire pour 8 à 12 hectares de plantation. On compte en moyenne 3 000 ouvriers permanents pour une plantation de 25 000 ha. Au total, on estime que les palmeraies à huile emploient 1,4 million d'ouvriers agricoles en Malaisie et en Indonésie.

Les plantations ont donc un recours massif au salariat et aux travailleurs migrants venant d'autres régions d'Indonésie. Ceux-ci composent une main d'œuvre déqualifiée à bas ou très bas coûts salariaux.

Dans cette région d'Indonésie, les rapports sociaux sont organisés autour de deux modes de gestion complémentaires. Soit les salariés sont pris en charge directement sur un mode plus ou moins paternaliste par les plantations avec un très large encadrement de la main d'œuvre et de sa reproduction sociale (logements, écoles, dispensaires...). Soit les travailleurs sont insérés dans des relations de travail contractuelles de nature et qualité variable (petits planteurs indépendants livrant leur production au moulin de la plantation dominante).

Contrairement à Sumatra où les tensions sociales sont parfois vives et conflictuelles, dans le Kalimantan la faiblesse du peuplement, la vaste disponibilité du foncier et le prix modique des terres a favorisé les acquisitions de parcelles par les ouvriers agricoles. Ce phénomène a souvent permis autour de l'agriculture des grandes firmes le développement d'une petite agriculture familiale d'autosubsistance ou de petite commercialisation. Pour autant, les conditions de vie et de travail (santé, sécurité, habitat, usage de dés herbants parfois très dangereux comme le paraquat, interdit en Europe, précarité, surexploitation, violence...) se révèlent parfois problématiques.

Les transactions foncières renforcent les inégalités et la fragmentation territoriale

Les retombées sociales et économiques des très grandes plantations sont hétérogènes mais elles semblent fragiliser les populations des zones dans lesquelles elles se développent, notamment parce qu'elles occupent, sans compensation, des espaces cultivés et que leurs modèles économiques sont très largement extravertis, jusqu'à la main-d'œuvre qui est souvent exogène ou étrangère



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les projets de plantation créent d'autant moins de richesse qu'un grand nombre d'entre eux ne se réalisent pas. Seuls les déboisements massifs sont réalisés, sans aucun investissement. De tels exemples sont particulièrement fréquents en Birmanie où, en 2013, 23 % seulement des concessions attribuées avaient été mises en plantation ou encore au Cambodge avec seulement 2 % des terres allouées en 2005 effectivement mises en culture quelques années plus tard.

Dans certains pays, les concessions foncières ont pris tellement d'importance qu'elles impactent la répartition du foncier agricole. Au Cambodge, 10 % seulement de l'ensemble des propriétaires fonciers possèdent 60 % des terres si les concessions sont prises en compte contre 32 % si elles ne le sont pas. C'est le pays du Mékong, avant le Laos et la Birmanie, où les concessions économiques ont l'impact le plus marqué sur les inégalités d'accès au foncier (Ingalls *et al.*, 2018).

La proportion des sans-terre dans la population agricole, c'est-à-dire des foyers qui vivent de l'agriculture sans accéder de façon stable à la terre, est un autre indicateur des inégalités.

Les sans-terre sont historiquement peu nombreux dans la région où ils ont souvent été « créés » et ont commencé à poser problème pendant la période coloniale. Le processus s'accélère depuis vingt-cinq ans environ. Les petits paysans sont empêchés de pouvoir défricher de nouvelles parcelles par la combinaison des effets de la « fin » des terres mais aussi et surtout de la mobilisation du foncier pour le développement.

A certains égards, les plantations aux contours géométriques et aux entrées gardées fonctionnent comme des enclaves dans les territoires locaux. La pression qu'elles exercent sur les agricultures forestières est aggravée par l'arrivée de migrants en quête de terres à cultiver, ce qui accélère le processus de disparition/transformation de ces agricultures. Face aux migrants, porteurs d'un capital social et économique plus important qu'eux, peu de villageois locaux parviennent à tirer profit de l'agriculture de rente et beaucoup perdent leurs terres faute de les avoir titrées ou les vendent à des prix trop bas pour pouvoir se reconvertir. Dans tous les cas, on observe le passage du coutumier mis en œuvre au sein des communautés locales (villages ou lignages) à de la propriété et des relations marchandes qui bouleversent les appartenances ethniques et les relations de pouvoir.

La situation n'est guère plus facile pour les populations marginales urbaines, les expulsés des foyers encore agricoles dont les parcelles prennent de la valeur avec la croissance urbaine.

La marginalisation des minorités et des petits agriculteurs

Les politiques de mise en valeur des marges se révèlent très inégalitaires et toute relatives dès qu'elles sont envisagées sous l'angle du vécu des populations autochtones. Au Vietnam, dans les montagnes du Nord, les provinces côtières du Centre et les confins du delta du Mékong, les « nouveaux » territoires ne font que renforcer les difficultés de mise en valeur pour la majorité des populations. On observe ainsi :

- des inégalités sociales et des conflits :

Les minorités ethniques perdent l'accès à la terre, d'autant plus facilement que les titres de propriété sont lacunaires et que les paysans bénéficient de droits d'usage individuels peu reconnus. Ceci explique l'exclusion des communautés locales face au *land grabbing* des grands groupes agro-industriels qui obtiennent des concessions agroforestières.

A l'échelle des métropoles, il existe aussi de nombreux conflits fonciers comme l'illustrent les déguerpissements.

- La perte des ressources (accès à la terre) :



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Dans les provinces de l'arc montagneux du nord du Vietnam les vagues de déplacements de population imposées par la construction des barrages hydroélectriques et les grands programmes de reforestation se sont traduites pour les groupes autochtones par une limitation drastique de l'accès à des ressources naturelles pourtant essentielles à leurs moyens d'existence et à leurs modes de vie [Ty, 2015].

3.2. L'intégration inégale par le tourisme

Si les villes, les plages et les sites Unesco sont des destinations privilégiées des flux internationaux mais surtout régionaux, les espaces ruraux sont des destinations importantes à l'échelle nationale. Les espaces ruraux ont une place particulière dans les mobilités intérieures, à l'occasion du Nouvel An lunaire, concerne les montagnes. Ces dernières sont des lieux anciens de pèlerinage, beaucoup y prient pour s'attirer des faveurs pour la nouvelle année.

Cette mobilité touristique est représentative d'un autre grand ressort touristique en Asie du Sud-Est : la prière. Elle s'intègre pleinement au triptyque « *Pray, Play, Pay* » proposé par Nelson Graburn pour rendre compte du tourisme domestique asiatique. Payer doit être ici entendu dans le sens de consommer. En effet, le nouvel an lunaire est un moment festif, où l'on a plaisir à s'amuser et à consommer : on achète des souvenirs, on consomme de bons repas, etc. En ce sens, le tourisme est représentatif des sociétés de consommation dont profitent aujourd'hui pleinement les classes moyennes sud-est-asiatiques. Cette mobilité spirituelle s'articule aussi dans certains pays comme le Vietnam à celle du *xuân* (littéralement « partir au printemps »). Cette mobilité est commune à d'autres pays d'Asie, il s'agit d'admirer la végétation en fleurs au printemps (les cerisiers au Japon ou en Corée par exemple). En Asie du Sud-Est l'attention est portée sur les abricotiers, les pruniers et les pêchers parce que les fleurs sont jaunes et rouges, couleurs de la fête en Asie.

Si les montagnes du sud-est asiatiques sont historiquement des espaces de relégation des ethnies minoritaires, elles font l'objet d'un investissement touristique contemporain. Durant l'époque coloniale, des stations d'altitude y furent construites. Depuis, la fréquentation ne s'est pas démentie, et les projets d'aménagement ont changé d'ampleur : les espaces montagnards peuvent faire l'objet de mégaprojets. L'exemple de Ba Na au Vietnam pouvait être présenté, mais des îles comme Bali ou un pays comme la Thaïlande sont très concernés par ces projets.

Les populations locales se retrouvent souvent marginalisées dans ce type de projet, a fortiori en montagne car ce sont des groupes ethniques minoritaires qui y habitent comme c'est le cas pour les Ba Na, nom éponyme du groupe ethnique qui peuple historiquement la zone.

3.3. Les impacts environnementaux variés de l'intégration des espaces ruraux

La « modernisation » accélérée de l'agriculture, le choix des cultures de rente pose la question de la durabilité de ce modèle de développement et du devenir de territoires fortement dégradés par une agriculture productiviste faisant appel à un volume toujours plus important d'intrants chimiques.

A l'échelle des deltas, la pollution à grande échelle des terres et des nappes phréatiques n'est plus une menace mais bien une réalité quotidienne.

La déforestation et ses conséquences à différentes échelles sont une donnée fondamentale : le couvert forestier en Asie du Sud-Est est passé de 268 millions d'hectares à 156 millions d'hectares entre 1990 et 2015, soit une perte moyenne de 4,5 millions d'hectares par an.

Quoique partie d'une situation d'abondance de terres, l'Asie du Sud-Est connaît aujourd'hui une relative pénurie de terres agricoles. La Thaïlande et les Philippines utilisent déjà plus de 40 % de leur territoire pour l'agriculture, le Vietnam 37 %, le Cambodge et l'Indonésie 30 %. Dans ces pays tropicaux, très montagneux, les terres restantes sont peu aptes à porter des cultures permanentes.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

En Asie du Sud-Est, l'île de Bornéo a connu ces dernières décennies un vaste processus de déforestation étroitement lié aux développements de nouveaux fronts pionniers agricoles. En Indonésie, les surfaces plantées en huile de palme passent de 5,3 millions d'hectares à 12 millions entre 2004 et 2018 (+ 6,7 millions ha., + 125 %). Deux régions polarisent 90 % des surfaces plantées : Sumatra (5,8 millions ha., 48 %) et Kalimantan (5 millions ha., 42 %).

Aujourd'hui, l'île de Bornéo – dans son ensemble, c'est-à-dire en cumulant les territoires de la Malaisie et de l'Indonésie - est le 1^{er} pôle mondial de production d'huile de palme avec plus de 8,5 millions d'hectares de plantation. Depuis 1973, le développement de l'huile de palme y est directement responsable de 60 % de la déforestation. Entre 2001 et 2016, la perte de surfaces forestières est estimée à 350 000 hectares en moyenne par an. La déforestation s'attaque maintenant aux marges des hautes terres plus lointaines jusqu'ici épargnées.

Le boom actuel de la culture extensive des palmiers à huile en Asie du Sud-Est est de plus en plus l'objet de vives polémiques en raison du déboisement des forêts qu'il suppose et de ses coûts environnementaux. Alors que le moratoire de 2011 sur la protection des forêts est peu ou pas respecté par les différents acteurs, de nombreuses campagnes de sensibilisation de l'opinion publique ont été lancées, en particulier par certaines ONG.

Les politiques de développement et d'intégration par les États, opérés souvent par des acteurs étrangers, conduisent à une diminution des ressources forestières et des ressources foncières ce qui à terme risque de fragiliser le développement lui-même.

Éléments de conclusion

Les espaces ruraux sont bien « à un tournant » (Jean-Daniel Cesaro) en même temps qu'ils sont représentatifs des évolutions accélérées de l'Asie du Sud-Est. Le choix de l'ouverture et de l'intégration à la mondialisation se manifeste jusque dans les marges territoriales rurales dont l'intégration imposée s'avère source d'inégalités sociales croissantes et souvent de la marginalisation économique des populations, en particulier les minorités ethniques. La modernisation des agricultures et l'intégration aux marchés mondiaux ont profondément transformé des espaces ruraux mais au prix d'atteintes environnementales facteurs de risques et d'inégalités à toutes les échelles et qui interrogent sur le devenir de cet espace régional. Le changement climatique, qui se combine à une exploitation mal contrôlée des ressources naturelles (forestières, minières, foncières), peut remettre en question les bases du développement et aggraver les inégalités de développement à différentes échelles.

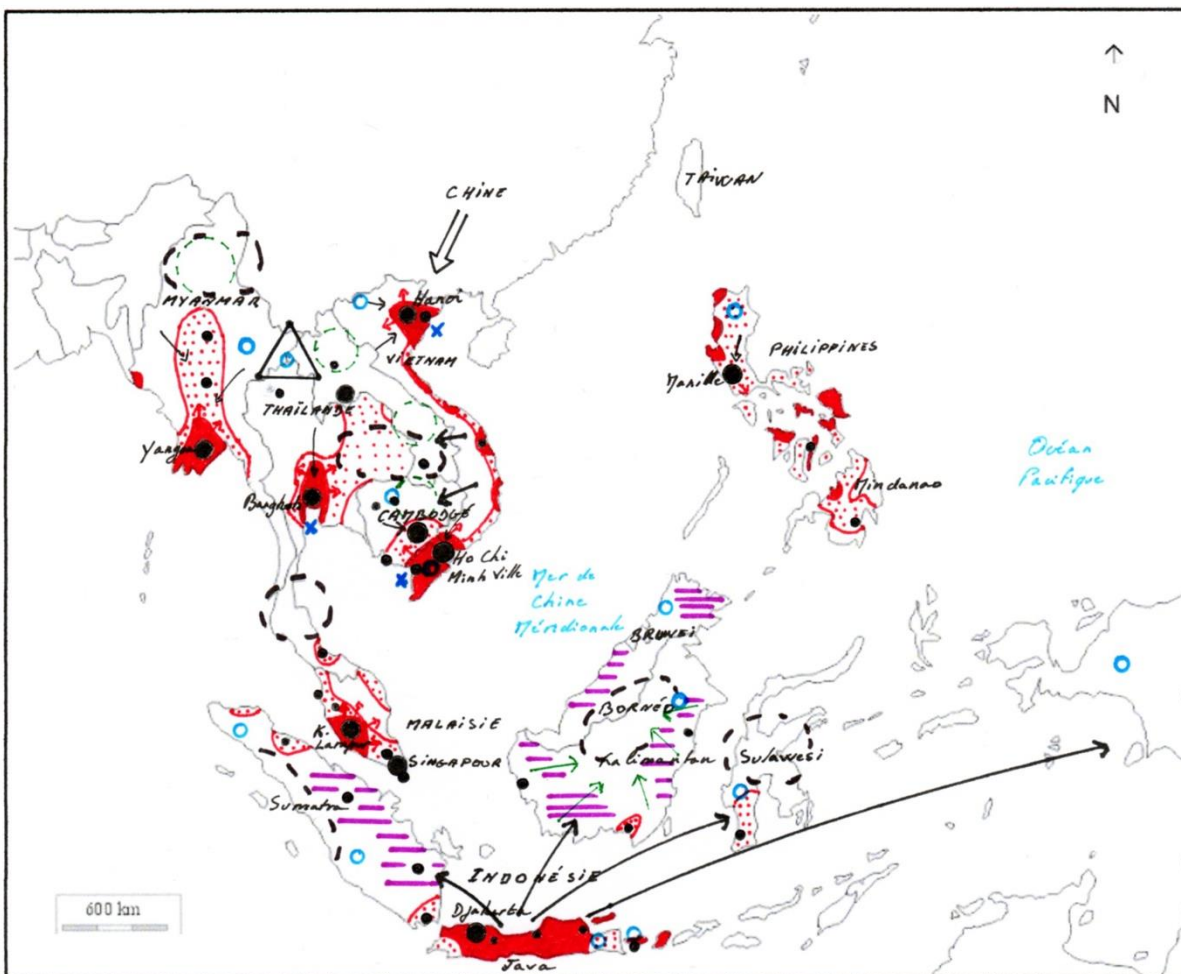


MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Proposition pour le croquis de synthèse

L'inégale intégration des espaces ruraux d'Asie du Sud-Est



1. Les contrastes et les dynamiques de l'occupation des espaces ruraux

● Les principales agglomérations motrices pour le développement

▨ Les espaces de fortes densités des plaines, des deltas et des littoraux





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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les espaces plus vides (montagnes, îles)



La redistribution du peuplement vers les marges et les villes



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

2. Épreuve disciplinaire appliquée (histoire)

« Prévenir et gérer les risques pour les travailleurs en Europe occidentale (années 1830-années 1930) »

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

Depuis l'année 2021-2022, la seconde épreuve des écrits du Cafep-Capes externe d'histoire-géographie consiste en une épreuve disciplinaire appliquée. Comme cela était précisé dans le rapport précédent et dans la présentation de l'épreuve figurant sur le site *Devenir enseignant*, l'exercice consiste à faire l'analyse scientifique d'un dossier documentaire, puis à présenter une proposition de séquence, en lien avec le sujet du dossier. Comme annoncé, le dossier comprend des documents historiques de nature variée, ici au nombre de cinq, ainsi que des ressources pédagogiques, en l'occurrence deux doubles pages de manuels scolaires.

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

Niveau de connaissances

Le sujet proposé aux candidats était au cœur de la question au programme d'histoire contemporaine, puisqu'il invitait à appréhender l'émergence de la notion de risque professionnel et son traitement par les différents acteurs du monde du travail sur un vaste arc chronologique. Il ne devait donc pas poser de problèmes majeurs sur le plan des connaissances.

Pour être traité de façon pertinente, il imposait de maîtriser les principaux renouvellements historiographiques sur la question et d'avoir une bonne connaissance de l'ensemble de la période et de l'aire géographique étudiées. L'une des difficultés de l'exercice résidait dans l'articulation de connaissances générales solides, nécessaires à la contextualisation et à la mise en perspective des documents, et de connaissances précises, indispensables pour en proposer une analyse pertinente.

Maîtriser la méthode du commentaire scientifique

Le commentaire scientifique d'un dossier documentaire fait appel à plusieurs des qualités attendues chez un futur professeur d'histoire-géographie. Il faut analyser les documents avec rigueur, ce qui suppose d'être capable d'en présenter l'auteur, la nature et le contexte, mais aussi et surtout d'en comprendre le sens et l'intérêt historiques. Il est nécessaire d'en mettre au jour les biais éventuels.

L'exercice ne se limite pas à cette critique documentaire. Il importe aussi de rapprocher les documents, de les confronter, et de ne pas se contenter de les juxtaposer.

Savoir construire une séquence pédagogique

Cette deuxième partie de l'épreuve doit permettre à chaque candidat de montrer sa capacité à transposer son savoir disciplinaire en projet didactique devant des élèves du secondaire. Elle doit permettre de sélectionner les candidats qui auront su faire preuve de sagacité, d'ingéniosité et de réflexion pour **construire une séquence en**



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

lien avec les programmes scolaires, comportant au moins une séance questionnant certains documents de l'épreuve. Si le jury n'exige naturellement pas une description détaillée de toute la séquence, il est en droit d'attendre les enjeux, les problématiques, les éventuels documents et stratégies d'apprentissage pour chaque séance, dont il convient de justifier les choix. Le candidat doit axer sa réflexion sur la ou les séances qui ont trait au thème de l'épreuve, en explicitant ses choix de documents puisés dans la double page du manuel (document 6 ou 7) et dans les documents scientifiques (documents 1 à 5).

Exigences formelles

Les recommandations rappelées de rapport en rapport demeurent pertinentes : il est impératif de maîtriser la langue française pour prétendre devenir professeur d'histoire-géographie. Les fautes de français sont donc sanctionnées, en particulier les fautes d'accord et de syntaxe. La précision du vocabulaire est évidemment requise et il importe de rendre un devoir abouti, c'est-à-dire équilibré et entièrement rédigé.

2. Bilan des copies de la session 2022

La répartition des notes montre que les candidats furent nombreux à répondre aux attendus de l'exercice. Le nombre de devoirs très faibles, c'est-à-dire dépourvus de connaissances et se limitant à trois ou quatre pages, était moindre que les années précédentes. En raison de la réforme de l'épreuve, des conseils n'en sont pas moins utiles.

Méthode de l'introduction

L'introduction doit impérativement contenir une **définition** rigoureuse des termes du sujet. Ce travail préliminaire a parfois manqué et il est arrivé que le mot « risque » ne soit pas défini. L'omission de cette étape a conduit à des développements hors-sujet sur les conditions de vie des ouvriers et sur la « question sociale ». Les termes « prévenir » et « gérer » devaient être distingués et définis avec précision, tout comme celui de « travailleurs », terme englobant de multiples réalités dont celle du genre.

Certains candidats choisissent de ne pas présenter les documents dans l'introduction et ne le font qu'au fil du développement, une solution qui se révèle très maladroite. La **présentation des documents** est souvent trop sommaire. Si la plupart des candidats les énumèrent, voire les rassemblent en fonction de leur nature ou de leurs thèmes, ils ne perçoivent pas souvent la diversité chronologique et géographique du dossier.

L'analyse des termes du sujet et la présentation des documents doivent aboutir à la formulation d'une **problématique**. Cette étape est déterminante et impose un travail de réflexion. Il faut ainsi éviter de se contenter de reprendre, sous une forme interrogative, le titre du dossier documentaire. Inversement, nombre de problématiques décentrent le sujet, dont la spécificité n'a pas été perçue.

L'annonce du plan doit être claire et établir des liens avec la question posée dans la problématique.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Développement du commentaire scientifique

Certains devoirs commencent par une présentation de l'exploitation adaptée, ce qui constitue un contresens sur la nature de l'exercice demandé. Après l'introduction, le devoir doit proposer un commentaire scientifique puis, dans un second temps, une proposition didactique remobilisant des connaissances scientifiques exposées dans le commentaire académique et jugées utiles à la mise en œuvre de la transmission de savoirs ou savoir-faire figurant dans les programmes scolaires.

Bon nombre de défauts relevés dans les copies sont liés à un manque de **connaissances**. Le jury attendait des candidats une connaissance de la diversité des risques : naturels, technologiques, sanitaires ; maladies professionnelles, accidents du travail, nuisances des activités humaines. Elle a souvent fait défaut et il en fut de même de la prise en compte de la diversité des acteurs : les entreprises, les salariés organisés en collectifs ou non, les organisations syndicales. Dans un trop grand nombre de copies le propos s'est limité à l'analyse des risques sanitaires et au rôle des acteurs étatiques. La mise au jour des évolutions et des différences selon les pays a souvent manqué, le propos s'en tenant à des généralités sur les conditions de vie des travailleurs. L'historiographie n'est pas assez mobilisée et lorsqu'elle l'est, les références manquent parfois de pertinence, portant sur d'autres thèmes de la question au programme.

Le manque de précision des connaissances et de rigueur dans l'analyse du sujet et des documents conduit parfois à sortir du sujet et à s'attarder sur des éléments qui n'avaient pas leur place dans ce commentaire : bris de machine, Sécurité sociale ou rapport Beveridge, par exemple.

Faute de connaissances, le propos se limite à un rapide survol des documents. Les documents sont souvent paraphrasés (documents 1 et 5, ou utilisation directe des chiffres du document 2), ou simplement décrits (pour les documents 3 et 4), sans que soient mobilisées les connaissances extérieures nécessaires au commentaire historique. Si les copies trop courtes ont été l'exception, en partie du fait de l'allongement de la durée de l'épreuve, elles demeurent trop nombreuses et sont durement sanctionnées, à présent que toute note égale ou inférieure à cinq est éliminatoire.

Le manque de connaissances et un défaut de méthode ont parfois conduit à des contresens sur les documents ou à des oublis. Dans certains devoirs, le document 4 devient ainsi une affiche émanant des travailleurs. L'absence de connaissances et d'un regard critique sur le document 5 a pu conduire à présenter Bismarck comme un socialiste. Peu de candidats ont relevé que le document 2 avait été traduit en français.

Le travail de commentaire ne peut être satisfaisant que s'il prend la forme d'un raisonnement problématisé. Pour organiser le discours, la maîtrise des notions de culture du risque, de prévention, de gestion des risques était nécessaire. Prévention et gestions ont souvent été négligées, dans des devoirs qui se sont concentrés sur les conditions de vie des travailleurs.

Les candidats doivent envisager le dossier documentaire dans son ensemble, faire des liens entre les documents et non les traiter un par un. Autre écueil : le traitement du sujet comme une dissertation, qui se contente de prendre les documents comme des exemples sans les analyser en profondeur.

Attention à l'organisation du discours. Chaque sous-partie peut débiter par une idée clairement exprimée et argumentée, mais de façon succincte afin de ne pas perdre de vue que l'exercice est un commentaire de documents et non pas une dissertation à partir des documents. Les copies bien présentées, comportant des transitions entre chaque partie et témoignant d'une réflexion rigoureuse ont été valorisées.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Dans la conclusion, voire dès le développement, les candidats peuvent souligner les limites du dossier. En l'occurrence, certains ont su montrer par exemple que le point de vue ouvrier n'était absolument pas évoqué ou que la question du travail des femmes et des enfants n'apparaissait pas.

Séquence pédagogique

Cette partie a été souvent sacrifiée, en raison d'une mauvaise gestion du temps. Le propos se limite alors à quelques remarques superficielles et par trop descriptives. Parfois, l'exercice n'est pas compris et le candidat présente inutilement tous les documents figurant dans les extraits de manuels, sans établir de lien avec une proposition de séquence.

La construction d'une séquence ne doit pas consister en une répétition d'un plan général appris au préalable, mais doit être adaptée autant que possible au thème donné par le sujet. Or il est arrivé que les deux parties de la copie soient déconnectées.

Si les candidats connaissent pour la plupart la distinction entre séance et séquence, des confusions n'en sont pas moins à déplorer. Certaines copies présentent ainsi des plans de séquences sans développer de séances, tandis que d'autres réfléchissent à une séance, souvent en lien avec le sujet du dossier, ce qui était évidemment attendu, mais sans indiquer le projet de séquence dans laquelle la séance s'inscrit.

Certaines propositions manquent de réalisme, suggérant par exemple d'étudier l'intégralité du texte de Blanqui en classe de quatrième. Parfois les candidats se contentent de reprendre les dossiers documentaires figurant dans les extraits de manuel et d'en recopier le questionnaire, sans distance critique.

Ce qui a le plus fait défaut, c'est la description précise du travail concret mené avec les élèves. Il faut éviter les consignes vagues, telles que « on verra le document, on le lira et on expliquera les mots difficiles », « on fera une étude de cas avec une carte », « on présentera un tableau » ou « on lira des extraits ».

Aspects formels

L'allongement de la durée de l'épreuve écrite a conduit à une diminution du nombre de devoirs inachevés. Ces derniers ont été pénalisés et il faut rappeler l'importance de la maîtrise de la gestion du temps, qui passe par des exercices tout au long de la préparation. Le jour du concours, il convient de ne pas passer trop de temps sur le brouillon, d'élaborer un plan détaillé qui doit être minuté, afin que le candidat puisse rapidement se rendre compte s'il prend du retard.

Les copies qui ne témoignent pas d'une maîtrise satisfaisante de l'orthographe et de la syntaxe ont été pénalisées. Elles sont encore trop nombreuses et ce malgré les recommandations répétées chaque année

3. Éléments de corrigé

Les pages qui suivent présentent des éléments de corrigé et non pas un exemple de devoir. Le propos y est bien plus développé que ne le serait une copie de concours, car nous avons jugé utile, du fait de la nouveauté de cette épreuve, de proposer un commentaire détaillé. Le commentaire scientifique est entièrement rédigé, car la rédaction de cette partie de l'exercice fait souvent difficulté, bon nombre de devoirs se révélant décousus. La mention des titres des parties et des sous-parties répond à un souci de clarté mais rappelons qu'il n'est pas conseillé de les faire apparaître dans une copie. Pour que les éléments constitutifs de ces parties du devoir soient



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

plus faciles à distinguer, nous avons fait le choix de juxtaposer les différents éléments de l'introduction et ceux de la séquence pédagogique. Dans cette dernière, nous avons intégré au plan de la séquence la présentation des notions et des compétences.

3.1 Éléments d'introduction

Définition du sujet : Le risque est un **danger éventuel, plus ou moins prévisible, inhérent à une situation ou à une activité** (CNRTL ; <https://www.cnrtl.fr/definition/risque>). La prévention renvoie à l'anticipation des risques, c'est-à-dire aux dispositifs mis en œuvre pour les appréhender (en évaluer la nature et la dangerosité), ainsi que pour améliorer les conditions de travail, préserver la santé et la sécurité des travailleurs, dans le cadre de ce sujet. La gestion concerne aussi les dispositifs mis en œuvre une fois le risque survenu, comme les indemnisations des victimes, ou encore les mesures mises en place en réaction à une catastrophe. Si la notion de gestion peut intégrer celle de prévention d'un point de vue politique, il est possible de mettre en évidence des éléments de différenciation pour la période étudiée : l'affirmation d'une **vision médicale de la prévention**, alors que la gestion est davantage marquée par des problématiques techniques ; **l'hygiénisme** gouverne la prévention des risques, alors que leur gestion est davantage une question de normes et d'assurances.

Ce sujet intègre une approche territoriale des risques qui ne se réduit pas aux lieux de travail et peut concerner toute une société, ainsi que les **risques internes aux mondes du travail que sont les maladies professionnelles, les accidents du travail et les risques dans le parcours des travailleurs (chômage, vieillesse)**.

Enjeux historiographiques : La notion de risque est un **objet d'études historiques récent**, empruntant à plusieurs traditions historiographiques, reflet de la diversité des types de risques : histoire de la santé, histoire des techniques, histoire environnementale. Cela implique des perspectives interdisciplinaires, dépendant du type de risque (la géologie ou la climatologie pour les risques naturels, par exemple) ou de l'objet d'études : la gestion des risques est notamment très étudiée par les géographes, avec des approches territorialisées. L'étude des risques dans les sciences sociales connaît un **foisonnement à partir des années 1970-1980**, dans le sillage de plusieurs catastrophes industrielles marquantes (Seveso en 1976, Tchernobyl en 1986). Ce renouveau est notamment impulsé par des sociologues et anthropologues, comme Ulrich Beck qui parle de « **société du risque** », concept toujours débattu qui conduit à réfléchir sur l'imaginaire des populations, marquées par la crainte de catastrophes et d'un avenir incertain. Sa thèse d'une sensibilité nouvelle des sociétés aux risques est aujourd'hui discutée par des historiens comme Jean-Baptiste Fressoz, qui montre que les populations étaient largement conscientes des risques dans toute leur diversité au cours du XIXe siècle. Selon lui, les systèmes technologiques s'imposent par une série de « petites désinhibitions modernes » (comme les normes, les théories hygiénistes ou les mécanismes de réparation financière) qui les rendent acceptables. Ce sujet s'inscrit à la confluence de nombreuses **problématiques historiques récentes (environnement, genre, corps et santé, représentations ouvrières)**, qui ont enrichi la perception du monde ouvrier au XIXe siècle en Europe. Il reflète aussi un intérêt de plus en plus marqué pour l'histoire de la santé au travail, qui a fait l'objet de plusieurs programmes de recherches depuis les années 2000, aussi bien en France que dans les pays anglo-saxons.

Présentation des documents :

Document 1 : Ce document est à resituer dans le contexte de **foisonnement d'enquêtes ouvrières** dans les années 1830-1840. La focalisation sur les ouvriers du Nord, département alors très industrialisé et à forte population ouvrière, est une illustration de cet intérêt pour la « question ouvrière » (terme employé à l'époque pour désigner les problématiques liées aux conditions de vie des ouvriers et aux politiques mises en œuvre pour les améliorer). Les éléments donnés en appui invitent à inscrire ce texte dans un **courant réformateur**, dans la continuité de la pensée saint-simonienne. Il s'inscrit aussi dans un contexte de troubles politiques dans toute



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

l'Europe, à partir du début de l'année 1848, en partie dus à la « question ouvrière » qui demeure non résolue. Ce texte permet la comparaison entre différents secteurs industriels (avec une insistance sur le secteur textile) et plusieurs régions françaises. Il offre une **illustration des représentations des ouvriers** par les élites (ici, par le point de vue d'un économiste, différent de celui d'un médecin), permet d'aborder **l'hygiénisme et le travail des enfants**.

Document 2 : Ce document est destiné à mettre en avant **l'action des pouvoirs publics**, dont la production d'enquêtes est foisonnante au cours de la période. Il s'agit ici d'une étude du ministère du Travail britannique qui se focalise sur la tuberculose, maladie infectieuse due à une bactérie qui affecte les poumons. Elle est alors très répandue chez les classes sociales les moins favorisées et touche surtout les adultes dans la force de l'âge. La distinction par profession permet d'étudier les **inégalités d'exposition à ce risque** en fonction des secteurs, des localisations et des professions dites « à alcoolisme ». Ce document est aussi intéressant à étudier par la **construction des catégories statistiques**, qui révèle des représentations mêlant hygiénisme et considérations morales. La variété des métiers recensés permet aussi de **ne pas limiter l'analyse à l'industrie**, puisque des métiers du commerce et autres services sont recensés. Enfin, le fait que ce tableau statistique anglais ait été traduit et publié dans un ouvrage français d'hygiène industrielle conduit à évoquer la **circulation de ces enquêtes dans toute l'Europe** et les échanges entre hygiénistes, initiés aux siècles précédents et qui se poursuivent au XXe siècle. Jean Leclerc de Pulligny, auteur du traité d'hygiène industrielle qui reprend ce tableau, a notamment été secrétaire de la Commission d'hygiène industrielle au ministère du Travail.

Document 3 : Ce document est destiné à mettre en avant **l'action des employeurs**, qui a parfois précédé celle des pouvoirs publics et prend une ampleur nouvelle dans les dernières décennies de la période, avec la multiplication de grands établissements industriels. L'Association des industriels de France contre les accidents du travail est créée en 1883, dans un contexte où ces derniers sont de plus en plus nombreux et font débat. Ce document invite à **considérer les accidents du travail comme une problématique spécifique**, à bien différencier des maladies professionnelles qui sont davantage évoquées dans les autres documents. La représentation du cabaret et les liens faits entre cabaret, foyer et usine sont à questionner, de même que le lien entre « l'intempérance » et les accidents du travail. Ce lien est souvent posé comme une évidence au début de la période, bien moins à partir des dernières décennies du XIXe siècle, avec les lois sur les accidents du travail qui rendent les employeurs responsables. Ce document peut être vu comme relevant de la stratégie de certains industriels de faire porter une partie de la responsabilité des accidents du travail sur les comportements individuels des salariés.

Document 4 : Ce document est utile pour montrer la **réalité des conditions de travail des ouvriers** dans les chantiers de grandes infrastructures, ici le tunnel ferroviaire du Simplon, construit entre 1898 et 1906, pour le premier tunnel ; un second suit entre 1913 et 1922. La présence de cette image, issue d'une publication scientifique sur la photographie et l'illustration réaliste, permet d'évoquer **l'évolution de la documentation des risques**, avec le développement des images et une diffusion plus large des enquêtes auprès du grand public. Ici, il s'agit d'une publication commerciale, dont la mention d'une deuxième édition peut être révélatrice d'une diffusion plus large que les cercles d'experts habituels. Écrit par un médecin au service de l'entreprise en charge des travaux du tunnel, cet ouvrage a pour but de mettre en avant les efforts des industriels pour protéger les travailleurs, ainsi que la surveillance sanitaire autour des travaux. Le bilan humain de la construction de ce tunnel (106 morts) est d'ailleurs célébré, pour sa faiblesse par rapport aux tunnels précédemment construits (comme celui du Saint-Gothard, 307 morts). Cela s'inscrit dans le **contexte de l'exposition du Simplon**, qui s'est déroulée à Milan en 1906 pour célébrer l'ouverture du tunnel. Cet événement s'accompagne de la fondation de la Confédération Générale du Travail (CGL), une des principales confédérations ouvrières, ainsi qu'une Commission internationale permanente pour la médecine du travail. Cette illustration peut aussi permettre de montrer le



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

contraste entre la mise en scène du modernisme des machines et la dureté des conditions de travail pour l'ouvrier, visibles ici par son habillement, l'éclairage rudimentaire et la position du corps.

Document 5 : Ce document vise à mettre l'accent sur les **fondements de l'Etat social** bismarckien, premier corpus unifié de dispositifs législatifs d'assurance sociale pour les travailleurs. Otto von Bismarck est ministre-président du royaume de Prusse de 1862 à 1890 et chancelier de l'empire allemand de sa création en 1871 jusqu'à 1890. Ce discours aux parlementaires allemands se tient alors que le chancelier a déjà annoncé son programme social (1881) et a commencé à le réaliser avec la première loi d'assurance maladie (mai 1883). Une loi d'assurance accident suit en 1884, avant une loi sur l'invalidité et la vieillesse en 1889. Cet extrait de discours permet d'évoquer de manière synthétique cette politique sociale étatique, qui se caractérise par sa précocité en Europe. Ce texte permet d'**aborder les principaux risques de l'ouvrier** (chômage, vieillesse, maladie, invalidité, accidents), ainsi que le **principe d'assurance**. Ce « tournant assurantiel », qui n'est pas propre à l'Allemagne, est un phénomène important de la fin du XIXe siècle, qui vise à traiter les risques au travail par des systèmes d'indemnisation. Ce principe, déjà en vigueur depuis longtemps à l'échelle de certains métiers, établissements ou branches sous forme de sociétés de secours mutuel, est ici généralisé à l'échelle d'un Etat, faisant de l'Allemagne un précurseur de l'Etat social, généralisé aujourd'hui en Europe.

Problématique : comment la gestion des risques au travail est-elle devenue un problème public, relevant des Etats mais aussi d'acteurs extérieurs ?

3.2 Proposition de plan de la partie scientifique

La diversité des documents, tant en termes de territoires que d'ampleur chronologique, se prête peu à un plan chronologique, qui ferait courir le risque d'une vision trop impressionniste et parcellaire du sujet. Un plan thématique a donc été privilégié. Il ne constitue évidemment pas le seul plan possible.

3.2.1 Des risques au travail accrus avec l'industrialisation

L'analyse des documents du dossier permet de montrer une évolution vers la prise en compte de risques de plus en plus divers, mais qui reste incomplète.

3.2.1.1. L'industrialisation et la diversification des risques au travail (doc. 1, 2, 3, 4, 5)

- Les documents présentent les risques professionnels dans toute leur diversité, à définir précisément et contextualiser. Une **typologie des principaux risques** est ainsi attendue, sans qu'un modèle unique puisse être exigé.

Les **risques technologiques** sont à signaler, avec des **nuisances et dangers** pour les travailleurs et travailleuses. Dans le document 1, Adolphe Blanqui évoque ainsi les risques pour la santé des travailleurs par les nuisances provoquées par les activités productives, telles que « d'épais nuages de poussière (l. 14) ou « des étuves suffocantes » (l. 18), il insiste sur l'éclairage et l'aération comme facteurs de bien-être des travailleurs. Cela est à inscrire dans le contexte de l'hygiénisme. Parmi ces prescriptions, la circulation de l'air et l'accès à la lumière figurent parmi les plus importantes, avec l'alimentation, l'assainissement et l'hygiène corporelle. Dans le document 2, certaines professions soumises à des nuisances particulières sont évoquées, comme les verriers, les porteurs de charbon ou les travailleurs du plomb, dont la toxicité de certains produits employés est alors (en 1914) bien connue.

Il faut aussi évoquer les **risques sanitaires relatifs aux maladies**, qui font notamment l'objet du document 2 (alcoolisme, tuberculose et autres « maladies de poitrine »). Ces risques sont considérés par les médecins hygiénistes du début de la période comme des facteurs primordiaux de la mauvaise santé des travailleurs : ce sont davantage les comportements individuels des ouvriers et leurs conditions de vie à l'extérieur de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

l'établissement qui sont mis en cause, plutôt que l'organisation interne du travail. Ce principe est au cœur de l'argumentation d'Adolphe Blanqui (document 1), qui insiste sur les mauvaises conditions de logement des ouvriers à Lille (l. 7-8 notamment), ainsi que sur le « vice » (l. 28) qui toucherait la majorité d'entre eux. Ce principe est largement remis en cause à partir des années 1880, à la suite des mobilisations sociales de travailleurs syndiqués et d'experts pour l'amélioration des conditions de travail à l'intérieur des établissements. Pourtant, l'association entre mauvais comportements des travailleurs et risques est toujours visible dans les documents 2 et 3, par la focalisation sur l'alcoolisme à travers, respectivement, la construction de catégories statistiques particulières et l'association explicite entre alcoolisme et accidents du travail. Cela montre la persistance des stéréotypes sur la moralité des ouvriers jusqu'aux années 1930, ainsi que la construction sociale de représentations qui permettent d'écarter les questions d'amélioration de l'organisation du travail pour limiter les risques professionnels.

Enfin, des **risques plus spécifiques au milieu professionnel** sont évoqués, surtout dans le document 5 : perte d'emploi, inaptitude, vieillesse, accidents du travail. Ces derniers constituent aussi l'objet principal du document 3, qui opère là encore un lien avec des questions sanitaires et morales. L'analyse du discours de Bismarck (document 5) permet de montrer une évolution dans la prise en compte de la santé des travailleurs à partir des années 1880 : le monde ouvrier s'organise en syndicats, qui se mobilisent pour améliorer les conditions de travail ; la politique sociale de Bismarck des années 1880 est en partie conçue en réponse à ces mobilisations. En témoigne son insistance sur la pauvreté, conséquence de ces risques, que Bismarck veut faire prendre en charge par l'Etat selon un système d'« assurance contre les accidents » (l. 23-24). La mise en regard des documents 1 et 5 conduit aussi à montrer que la vision des risques professionnels n'est alors que peu cloisonnée en fonction des types de risques, par les experts comme par les travailleurs eux-mêmes. Cela s'observe notamment à travers la focalisation sur les ouvriers et leur situation souvent décrite comme relevant de la « misère » (doc. 1, l. 1), car ils sont soumis à plusieurs types de risques.

- L'industrialisation et l'emploi de plus en plus massif de **machines** tendent à créer de **nouveaux risques** et à accroître certains risques professionnels déjà présents. Ainsi, le document 4 illustre les dangers dus au travail dans un tunnel, en mettant en valeur au premier plan l'emploi d'une machine. Ici, la machine figurée est probablement une pompe à eau, destinée à évacuer les eaux d'infiltration pour éviter la formation de boues. Si cette machine est mise en place pour atténuer un risque sanitaire pour les travailleurs, cette image est aussi symbolique des travaux de plus en plus dangereux permis par les évolutions technologiques, notamment dans le domaine du creusement de tunnels ferroviaires. L'influence des machines est aussi évoquée de manière indirecte par Adolphe Blanqui dans le document 1, à travers l'évocation des « ouvriers de l'industrie mécanique (l. 45) qui ont tendance « à descendre » : il semble en parler du point de vue économique, déniait tout problème de santé dans ce secteur industriel dans la suite du texte (l. 50-51). Cela reflète les débats qui ont lieu sur les **liens entre progrès technique et progrès social** : ce lien semble plutôt établi jusqu'aux années 1880, avant d'être remis en cause par la suite, tant l'augmentation de la productivité permise par le machinisme accentue les risques d'usure, de maladies et d'accidents du travail.

Ces risques accrus provoquent des débats et protestations, notamment du côté des travailleurs et des médecins hygiénistes, ce qui conduit à questionner leur prise en compte.

3.2.1.2. Une prise en compte très variable des risques (doc. 1, 2, 5)

Une **grande variabilité des risques pris en compte** s'observe, en fonction des secteurs d'activité, des territoires, des établissements, des travailleurs et travailleuses concernés.

- En premier lieu, **l'influence de l'environnement** sur l'exposition des travailleurs aux divers risques est de plus en plus prise en compte, ce que les documents du dossier peuvent illustrer. Dans le document 1, Adolphe Blanqui dresse un parallèle entre ouvriers urbains et paysans, pour en accentuer les différences : le paysan serait « libre au grand air, et maître de la cabane qui l'a vu naître » (l. 3), par opposition à l'ouvrier urbain qui serait



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

prisonnier des « rouages de sa mécanique » et dépendant du propriétaire de son logement. Cette vision manichéenne est à remettre en cause. Si le monde agricole est bien plus tardivement mécanisé que le monde industriel, les conditions de vie dans les campagnes ne sont pas aussi idylliques que l'auteur le prétend, comme en témoigne l'exode rural important, notamment au milieu du XIX^e siècle.

Ce document peut être croisé avec plusieurs remarques faites par Bismarck dans son discours de 1884 (doc. 5) sur le contraste entre grandes villes et campagnes en matière d'accès à une alimentation suffisante, ainsi qu'à la « charité publique ordinaire », qui serait « beaucoup plus mal organisée [dans les villes] que dans les campagnes » (l. 8-10). Cette insistance sur les **problématiques urbaines** peut s'expliquer par la concentration croissante des populations, particulièrement des travailleurs pauvres avec le phénomène d'exode rural, qui touche l'Allemagne autant que les autres Etats d'Europe occidentale. Les grandes villes concentrent aussi des enjeux politiques plus importants, avec des risques plus élevés de mouvements sociaux, que Bismarck prend alors grand soin d'éviter.

Enfin, les **différences d'exposition aux risques entre villes et campagnes** sont prises en compte par les pouvoirs publics, comme le montrent des études statistiques comme celle de 1914 (document 2). Les mesures indiquées dans ce tableau reposent sur un indice 100 pris sur la base d'un groupe-type de population agricole ; ces mesures sont donc considérées donc comme normales en termes de problèmes sanitaires. Par ailleurs, on observe des distinctions entre « districts agricoles » et « districts industriels » pour des métiers en lien avec les débits de boissons, comme les cabaretiers ou les garçons de cabarets, dont la moralité apparaît bien plus forte dans les « districts industriels » que dans les « districts agricoles ». Une distinction supplémentaire est apportée dans la première profession mentionnée dans le tableau, dont la mortalité est la plus forte, les « garçons de cabaret et d'hôtel (Londres) ». Cela renforce une rhétorique de dénonciation des grandes villes comme des foyers de mauvaises conditions sanitaires pour les travailleurs, qui trouve ses racines au début du XIX^e siècle.

- La prise en compte des risques est aussi variable selon les secteurs d'activités et les métiers.

Ainsi, Adolphe Blanqui (document 1) distingue les **ouvriers du secteur textile** des travailleurs des autres secteurs, en déniait tout problème de santé au travail « en dehors de ces grands lazarets qu'on appelle des manufactures de fil et de coton » (l. 50-51). Le terme de « lazaret » est emprunté au vocabulaire hospitalier, désignant un établissement de mise en quarantaine des voyageurs à des fins de contrôle sanitaire. Il cible ainsi les grands ateliers du secteur textile comme les seuls foyers du « mal de l'industrie », qu'il qualifie de « circonscrit » (l. 50). Cette affirmation pour le moins discutable s'explique par les **considérations économiques de l'auteur, qui l'emportent sur les questions de santé** : le textile est alors un secteur en déclin en Europe occidentale, alors que les industries mécaniques portent davantage la croissance économique globale. L'auteur, en qualifiant ces dernières de « principale force productrice du pays » (l. 43), tendrait à occulter les problématiques de risques pour mieux les défendre.

L'analyse des statistiques de mortalité par tuberculose et autres maladies respiratoires dans l'Angleterre de 1914 (doc. 2) est également éclairante sur les **inégalités dans l'exposition des travailleurs aux risques en fonction de leur profession**. Les emplois liés au secteur de la consommation d'alcool sont fortement représentés dans le tableau et figurent parmi les plus touchés, de même que des métiers à forte mobilité et manutention de marchandises (dockers, colporteurs, manœuvres, porteurs de charbon) ou fortement exposés à la chaleur ou à des produits toxiques (verriers, travail du cuivre ou du plomb, ouvriers en tabac). Si le tableau des professions n'est bien sûr pas complet, la focalisation sur certains secteurs industriels dangereux est révélatrice des préoccupations des pouvoirs publics, que la hauteur des indices de mortalité doit interpeller.

Enfin, des **inégalités de traitement en fonction du genre** sont mentionnées par Adolphe Blanqui (doc. 1), s'agissant des conditions matérielles de travail dans l'industrie textile (l. 13 à 16) : les épilucheuses et cardeuses sont dans des locaux moins bien éclairés et aérés que les fileurs et rattacheurs, selon l'auteur. Ce dernier mentionne aussi des différences de salaire, davantage pour insister sur la diversité des salaires dans l'industrie textile que sur les inégalités entre hommes et femmes.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

La persistance et la diversification des risques professionnels au cours de la période étudiée conduisent à questionner leur prise en compte politique, qui passe par des jeux d'acteurs complexes.

3.2.2. Des enjeux politiques déterminants pour la prise en compte des risques au travail

3.2.2.1. Une prise en charge sélective des risques professionnels (doc. 1, 2)

- Les documents du dossier montrent l'absence de certains risques et de certaines populations exposées. Cela permet de souligner que la prévention et la gestion des risques sont un **construit social, qui comporte des enjeux politiques importants**.

Tout d'abord, rien n'est dit sur **l'exposition des populations extérieures aux établissements** aux risques provoqués par ceux-ci (fumées, bruits, pollutions des eaux et des sols, risques d'explosion). Cela s'explique par le fait que cette question a fait l'objet d'une réglementation plus précoce, notamment en France avec le décret impérial de 1810 sur les établissements dits « dangereux, insalubres et incommodes ». Celui-ci, imité par d'autres Etats européens par la suite, réglemente l'installation d'établissements industriels à risques en fonction de leur environnement, en favorisant largement les industriels par rapports aux riverains. Le fait que les travailleurs soient encore massivement logés à proximité de leur lieu de travail durant la période étudiée ne peut être ignoré, de même que le phénomène encore massif des **travailleurs à domicile** jusqu'au début du XX^e siècle. Parmi les travailleurs du secteur textile sur lesquels Blanqui focalise son analyse (document 1), bon nombre travaillent encore à domicile, la concentration dans de grands ateliers étant alors émergente. C'est pour cela qu'il distingue les « ateliers séparés » (à domicile, le plus souvent) des « ateliers réunis » et des « fabriques de laine » (l. 24-25), dont la complexité des processus de fabrication requiert des établissements plus concentrés.

De même, Blanqui ne fait pas mention de **l'exposition aux produits chimiques et autres substances nocives**, qui sont pourtant nombreux à être utilisés dans l'industrie, notamment textile pour le travail des peaux ou encore la teinture des fibres. Le document 2 permet aussi d'aborder cette question, en mobilisant des connaissances sur les risques auxquels sont exposés des métiers particuliers mentionnés dans ce tableau statistique. Malgré la focalisation sur les liens entre alcoolisme et maladies, ces risques commencent à être pris en compte en 1914, ce qui montre une évolution par rapport aux premiers temps de l'industrialisation. Parmi les catégories citées, les chapeliers sont touchés par une exposition au mercure en raison du travail des peaux, les « ouvriers en tabac » souffrent du nicotinisme, les verriers risquent de se transmettre de graves maladies comme la syphilis par la transmission de la canne à souffler au sein de l'atelier.

3.2.2.2. Des dispositifs de régulation des risques peu efficaces (doc. 1, 3, 5)

- L'analyse du dossier permet de mettre en évidence que **les lois et normes édictées pour prévenir et gérer les risques au travail ne sont pas respectées**. Ainsi, dans son rapport sur les ouvriers du Nord en 1848, Blanqui mentionne le non-respect de la loi sur le travail des enfants (l. 33-34), promulguée le 22 mars 1841. Cette loi fixe l'âge minimum de travail à 8 ans dans les entreprises de plus de 20 salariés, interdit le travail de nuit et limite la journée de travail à 8 heures pour les 8-12 ans et 12 heures pour les 12-16 ans. Cette loi porte aussi, dans son article 10, la création d'une première forme d'inspection du travail pour en vérifier l'application. L'inefficacité de cette disposition, constatée par Blanqui, est au fait que cette inspection soit confiée aux juges de paix ou aux prud'hommes, sans véritable organisation d'un corps. Blanqui en mesure d'ailleurs l'application de manière indirecte, en comptabilisant l'absentéisme scolaire à Lille (alors très marquée par l'industrie textile) et Dunkerque (« ville de marins », l. 30). Les taux d'absentéisme sont respectivement des trois quarts et du dixième, ce qui semble mesuré de manière plutôt approximative. Ces statistiques manquent probablement de précision du fait que l'école n'est alors pas obligatoire en France. Pour cela, il faut attendre la loi Ferry du 28 mars 1882, qui marque aussi un jalon important dans le recul du travail des enfants.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- L'analyse des documents permet de mettre en avant une **évolution vers des lois plus strictes au cours des années 1880-1890**, qui s'inscrit dans un contexte de multiplication de lois qui réglementent la gestion des risques à une échelle nationale, dans la plupart des Etats d'Europe occidentale. Ainsi, la France se dote d'une loi sur l'hygiène et la sécurité des travailleurs le 12 juin 1893, qui impose un devoir de prévention et de prise en charge par l'employeur. Il en est de même en Italie en 1898, dans la continuité de politiques sociales interventionnistes à partir de 1883. Pour les Etats, l'enjeu est de répondre à diverses mobilisations qui remettent en lumière la souffrance ouvrière : celle des syndicats, des scientifiques (hygiénistes industriels, voir plus loin) et d'autres élites réformatrices de divers horizons (hommes politiques, écrivains, ...). Les candidats les plus informés pourront établir un lien avec le premier Congrès international de médecine du Travail de 1906, qui se déroule à Milan dans le cadre de l'exposition Milan-Simplon, dont il est question dans le document 4.

Cette évolution s'explique en partie par le fait que bon nombre de normes et lois ne sont pas respectées par les industriels. Dans son discours (document 5), Bismarck parle de « lois répressives » (l. 28) pour qualifier ses lois sur la protection des travailleurs, s'inscrivant dans une **politique autoritaire** affirmée depuis son arrivée au pouvoir. Pourtant, il prend soin de ne pas mentionner le rôle des employeurs, alors même que ceux-ci jouent un rôle de premier plan dans certains secteurs, où des dispositifs d'assurance sociale sont déjà en place avant 1884 : dans l'agriculture évoquée dans le texte à la ligne 25, ou encore dans certaines entreprises dont les patrons créent des caisses d'usine dès les années 1860. L'absence de mention des employeurs dans ce discours s'explique probablement par une volonté de ne pas les mettre en cause, dans un contexte où l'adoption de ces lois ne fait pas consensus et où tous les employeurs n'ont pas adopté de dispositif de protection sociale. C'est ce qu'il exprime lorsqu'il envisage la « pleine application à toute l'agriculture, à tous les ateliers » (l. 25).

De manière générale, la mise en place de politiques de gestion des risques s'effectue souvent par diffusion de principes en vigueur dans des entreprises ou des secteurs particuliers.

- A la même période, les industriels développent des **actions de prévention de certains risques**, dont le document 3 constitue une illustration : cette affiche a été réalisée par l'Association des industriels de France contre les accidents du travail, créée en 1883. Au même moment, au cours des années 1880, est créée en Italie l'Association des Industriels pour la Prévention des Accidents du Travail. L'analyse de ce document doit mettre en avant le rôle des industriels, qui s'affirment alors comme un acteur de premier plan dans la prévention et la gestion des risques. On peut aussi voir dans ce document, par la date et le contenu de l'affiche, une persistance des problématiques d'accidents du travail et de pratiques sociales jugées délétères comme l'alcoolisme, qui conduit à s'interroger sur l'efficacité des mesures de prévention prises jusqu'alors. Ces actions s'inscrivent dans un contexte d'apogée du paternalisme industriel au cours de l'Entre-deux-guerres, avec des investissements croissants de certains employeurs dans des activités à dimension hygiéniste, comme les sports.

Cette efficacité très variable des politiques de gestion des risques trouve en partie son origine dans le partage de la prise en charge entre les Etats et les entreprises, qui tend à s'accroître dans les dernières décennies de la période.

3.2.3 Une répartition complexe de la prise en charge des risques professionnels entre Etats et entreprises, avec le « tournant assurantiel » (François Ewald)

L'analyse des documents du dossier conduit à questionner les modalités concrètes de prise en charge des risques professionnels, pour en montrer le caractère morcelé, facteur d'hésitations dans une prise en charge globale par les pouvoirs publics.

3.2.3.1. Entre Etats et entreprises : une évolution dans la gestion des risques (doc. 1, 2, 3, 5)

- Un cloisonnement entre Etats et entreprises s'observe dans la gestion des risques, notamment à cause du fait que la « **question sociale** » demeure distincte de celle des risques professionnels, jusqu'aux années 1880. La « question sociale », dans cette première partie du XIXe siècle, concerne davantage les problématiques



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

de pouvoir d'achat des ouvriers, ainsi que le travail des femmes et des enfants, tant en France que dans les autres Etats d'Europe occidentale. Les documents 1 et 5 rendent compte du fait que les maux des ouvriers sont encore assimilés à leurs comportements individuels et à une situation de « misère » globale, sans que des liens soient explicitement établis avec leurs conditions de travail à l'intérieur de l'établissement (hormis le cas des manufactures textiles citées par Blanqui). Blanqui évoque la capacité des ouvriers à « s'élever, par l'ordre et l'économie, aux jouissances de la propriété » (l. 37-38), du fait de leur emploi dans d'autres industries que le textile. Cette représentation est renforcée par les biais des enquêtes ouvrières, qui considèrent souvent que les maux des ouvriers sont dus à des causes extérieures au travail (salaire, logement, alimentation, mœurs), les rendant partiellement responsables de leur misère. Par ailleurs, ces enquêtes donnent très rarement la parole aux ouvriers eux-mêmes, pour laisser place à une observation fondée sur les sciences médicales plus que sociales, durant la totalité de la période au programme.

- Avec le développement de l'**hygiénisme industriel à partir des années 1860** une mutation vers des problématiques de gestion de l'organisation du travail au sein des entreprises s'observe. Alors que les hygiénistes du début du XIXe siècle tendaient à dénier le rôle de l'organisation du travail dans les maladies professionnelles et accidents, les tenants de l'hygiène industrielle dénoncent les inégalités des professions devant les maladies et la mort. Ces médecins diffusent leurs travaux dans toute l'Europe occidentale à partir des années 1860 et font pression sur les pouvoirs publics. Le document 2 est révélateur de cette mutation par sa nature et sa source : il s'agit d'une enquête fondée sur une distinction entre les professions (et non les catégories sociales), reprise dans un ouvrage intitulé *Hygiène industrielle*, publié par l'ingénieur français Jean Marie Félix Leclerc de Pulligny, auteur de plusieurs ouvrages d'hygiène industrielle dans divers secteurs industriels. Cette source permet aussi de mettre en évidence les phénomènes de **circulation internationale de l'expertise**, qui montre que ces préoccupations sont communes à tous les Etats d'Europe occidentale.

- Ce n'est qu'à partir des années 1880-1890 que la **responsabilité des entreprises dans la prévention et la gestion des risques au travail** est officiellement établie, par des lois dédiées. Tel est le cas de la loi du 9 avril 1898 en France (idem en Italie, en 1898), ou en Angleterre de lois analogues promulguées en 1897 et 1906. Ces lois entraînent la création de dispositifs d'indemnisation des maladies et accidents du travail, avec un système assurantiel qui fait consensus entre employeurs et salariés. Dans l'ensemble, les syndicats s'inscrivent en grande partie dans ce modèle assurantiel, en centrant leurs revendications sur les questions de réparation plutôt que de prévention des maladies professionnelles, notamment en ce qui concerne l'emploi de produits toxiques. Le système assurantiel a souvent été présenté comme une avancée pour le traitement des dommages causés aux salariés, notamment pour les accidents du travail, pour lesquels la responsabilité de l'employeur est désormais reconnue. Cependant, sa mise en place marque aussi un retrait de l'Etat en la matière, ainsi qu'une forme d'acceptation des risques comme inhérents au travail. Les employeurs acquièrent ainsi une obligation de sécurité, mais aussi la délégation de la gestion de ces risques. Concrètement, cela aboutit à limiter la protection de la santé des travailleurs au cadre de l'entreprise, au sein duquel elle est surtout gérée en termes d'indemnisation des victimes plus que de protection en amont. Les avancées pour la prévention des accidents du travail apparaissent donc ténues et très dépendantes du contexte propre à chaque entreprise. En France, la loi du 28 décembre 1910 institue un Code du travail et de la prévoyance sociale. Ce texte, rédigé entre 1910 et 1927, compile des lois qui existaient déjà, comme la loi sur l'indemnisation des accidents du travail (9 avril 1898). Il est complété par les conventions collectives pour chaque branche de métier, à partir de la loi du 25 mars 1919.

Ce principe relève d'une culture du risque qui favorise les dispositifs de contrôle des travailleurs au sein des établissements. Cela alimente les initiatives relevant du paternalisme industriel et destinées à exercer un contrôle moral sur les ouvriers : logements, activités de loisirs, propagande interne (comme l'affiche du document 3) ... Même si les entreprises sont de plus en plus en charge de prévenir et gérer les risques au sein de l'espace de travail, les inégalités persistent. Ainsi, la Compagnie Jura-Simplon (intégrée aux Chemins de Fer Fédéraux suisses en 1903) lors des travaux du tunnel du Simplon (doc. 4) dispose d'un service médical dédié pour assurer



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

la surveillance sanitaire des travailleurs sur le chantier, avec semble-t-il des moyens importants. Il n'en est pas forcément de même dans toutes les entreprises et les moyens restent faibles pour contrôler les employeurs : si les Etats mettent progressivement en place des corps d'inspecteurs du travail à partir des années 1880-1890 (1874, renforcée en 1892 en France), leur nombre est souvent trop faible pour en garantir l'efficacité.

3.2.3.2. Des politiques étatiques tardives fondées sur une logique assurantielle (doc. 5)

- Malgré les progrès dans la connaissance des risques au travail, **les Etats européens ne mettent en place que tardivement des politiques qui intègrent une prise en charge globale** des risques des travailleurs. En la matière, l'Allemagne apparaît précoce avec un ensemble de mesures de prise en charge des risques d'invalidité, de vieillesse, de maladie de longue durée et d'accident. La notion de « modèle bismarckien », que l'extrait de discours de Bismarck (document 5) invite à aborder, doit être fortement nuancée, tant les dispositifs d'assurances sociales sont variés dans les Etats européens du programme.

Le discours proposé dans le dossier se réfère à la loi de 1884 sur l'assurance-accident, qui prévoit le versement de pensions aux invalides, aux veuves et aux orphelins. Elle fait suite à une loi de 1883 qui instaure l'assurance-maladie dans l'industrie et l'artisanat. Par la suite, la loi de 1889 sur l'assurance-vieillesse prévoit une retraite à partir de 70 ans. Ces politiques transforment les risques et les responsabilités en un système de prévoyance chapeauté par l'Etat, avec pour ambition de couvrir tous les risques liés au travail, à l'exception du chômage. Ce système de protection sociale reste réservé aux travailleurs et dépend en partie de leurs cotisations. Cette étatisation des assurances sociales est donc à relativiser, dans la mesure où l'application de ces politiques est en grande partie gérée par le patronat, qui en est demandeur pour éviter la multiplication des actions judiciaires. Ainsi, l'assurance-maladie repose sur des caisses locales financées pour les deux tiers par les salariés et un tiers par les employeurs, l'assurance-accident est exclusivement couverte par les employeurs et l'assurance-vieillesse repose sur des cotisations égales entre patrons, ouvriers et Etat. La réparation des accidents du travail inclut un volet de prévention, notamment en ce qui concerne le dépistage des maladies dans certains secteurs particulièrement pathogènes, comme les mines. Ce modèle, partiellement suivi par d'autres pays européens pour le principe de délégation aux employeurs de l'indemnisation de certains risques, contribue à la naissance du régime assurantiel, puisque les entreprises s'assurent pour couvrir le coût des indemnités.

- Dans le cas de la politique sociale de l'Empire allemand, **la gestion des risques au travail est mise au service d'une stratégie politique**. Ce texte peut être vu comme un reflet de la conception paternaliste de Bismarck (le prince protégeant ses sujets, particulièrement les plus faibles), autant que comme l'affirmation d'une stratégie qui vise à lutter contre l'influence croissante des courants socialistes, qui s'opposent à la politique conservatrice du chancelier. Bismarck parle d'ailleurs du « docteur miracle socialiste » (l. 23), auquel l'ouvrier serait amené à faire appel par manque de confiance en l'Etat. L'emploi d'un terme médical dans cette expression ironique montre la force des représentations des risques au travail comme une question de santé. L'approche bismarckienne apporte une nouveauté : l'inscription de la vieillesse, la maladie et les accidents dans une même catégorie d'action publique.

Explicitement adressée aux « classes laborieuses » (l. 27-28), cette politique a aussi pour but de conserver la paix sociale et plusieurs expressions du texte montrent que la vision misérabiliste des ouvriers comme une « classe dangereuse » persiste à la fin du XIXe siècle. Ce discours, qui fait référence à « l'humeur » de ces populations qui serait à « apaiser » (l. 26), reflète les débats autour de ces lois, notamment le manque d'enthousiasme du monde ouvrier, dont les cotisations à ces systèmes sont retenues sur leurs salaires. D'autre part, ces lois n'améliorent pas les conditions de travail, donnent toujours une large marge d'action aux employeurs et n'ont aucun effet sur les salaires, ni sur le travail des femmes et des enfants, qui pose alors toujours problème par ses salaires plus faibles et ses conditions difficiles.

- Concrètement, ces politiques sont fondées sur un **principe d'indemnisation des risques**, dont certains historiens ont mis en évidence les conséquences négatives sur les actions préventives, souvent minimisées au



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

profit du principe de réparation (pour lequel les entreprises s'assurent). Ce modèle conduit ainsi à une assimilation entre accidents du travail (pour lesquels le principe assurantiel est conçu) et maladies professionnelles, ce qui devient une réalité en France par la loi du 25 octobre 1919 : elle institue une responsabilité sans faute qui donne lieu à indemnisation, concernant les maladies dues au plomb et au mercure. Cette logique a pour conséquence une faiblesse durable des dispositifs de prévention face aux maladies professionnelles. Ce modèle n'est pas remis en cause avant les années 1960, au profit du principe de précaution (qui peine encore à s'imposer dans les sphères professionnelles). Là encore, des différences entre Etats peuvent être mises en évidence : en Allemagne, la notion de prévention est liée à celle de réparation : les caisses professionnelles gèrent les deux aspects, alors qu'ils sont séparés en France.

3.3 Conclusion du commentaire scientifique

Ce dossier documentaire permet d'illustrer le **caractère progressif de la construction de la notion de risques professionnels**, au cours de la période au programme. Depuis les enquêtes ouvrières des années 1830-1840 jusqu'au développement de l'hygiénisme industriel, la connaissance des risques professionnels s'est notablement accrue, en prenant aussi en compte la diversification des risques. Cependant, **tous les risques connus ne sont pas gérés de la même manière**, pas pris en compte efficacement voire occultés. Cela relève de diverses variables qui influent sur la situation des travailleurs, ainsi que de facteurs politiques, avec des jeux d'acteurs importants entre Etats et industriels. Cette dynamique de construction du risque comme un problème public dépend aussi de représentations sociales, qui peuvent expliquer les différences notables de prise en compte et de prise en charge d'un risque à l'autre, d'une branche professionnelle à l'autre, d'un Etat à l'autre, ou encore les inégalités de genre. La période étudiée se caractérise globalement par un **morcellement important des initiatives** de prévention et de gestion des risques, qui en minore l'efficacité sur les travailleurs en général. Le rôle des Etats est croissant, avec des mesures de régulation législatives fondamentales, dont l'application n'est pas toujours efficace. Au-delà de ces normes nationales, il s'agit de mettre en évidence l'importante marge d'action des employeurs au sein de chaque secteur voire de chaque établissement, de la connaissance des risques à leur prise en charge. Si les progrès scientifiques ont permis des avancées dans la connaissance des risques au travail et ont contribué à leur inscription dans les agendas politiques, l'idée d'une amélioration majeure des conditions de travail entre 1830 et 1930 reste très discutable.

En guise d'ouverture vers d'autres domaines d'étude, on pourrait souligner le rôle des catastrophes (comme l'effondrement d'une mine à Courrières en 1906, dans la période au programme) dans l'évolution de la législation concernant les risques, à une échelle plus large que celle du monde du travail. Cela permettrait de faire le pont avec les enjeux civiques de l'enseignement des risques, qui croisent des problématiques d'histoire, de géographie et d'Enseignement moral et civique.

3.4 Eléments sur la proposition de séquence pédagogique

La **justification du niveau choisi** est un premier point clé de la réflexion du candidat, pour la construction d'une séquence à partir du sujet proposé. Aucun niveau n'est privilégié par le jury, mais au regard des programmes du secondaire, **le programme de quatrième semble plus adapté** que celui de Première générale pour une exploitation pédagogique, par son ampleur géographique et chronologique. Ce qui importe, c'est la justification par le candidat de l'emploi de tel ou tel document et sa mise en perspective au sein de la séance et séquence adaptée au niveau considéré.

Intitulé « L'Europe et le monde au XIXe siècle », le thème 2 du programme de quatrième cherche à établir un lien entre les transformations du continent européen et son ouverture sur le monde. Dans ce thème 2, pouvant être traité **en 14 heures environ, sans compter les évaluations**, il convient de faire comprendre aux élèves



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

comment le décollage économique de l'Europe lui a permis de dominer le monde. Pour y répondre, les fiches Eduscol du programme de 4^e (<https://eduscol.education.fr/document/17854/download>) indiquent que le premier chapitre de ce thème, l'Europe de la « Révolution industrielle », que l'on peut traiter en 8 heures, doit permettre d'expliquer comment le primat de l'économie et de la technologie fonde une puissance, tout en évoquant les évolutions politiques et sociales suscitées par ces bouleversements durant ce que l'on appelle l'Age industriel en Europe. Sont également à prendre compte dans ce premier chapitre l'impact de la Révolution de 1848 sur les nationalités et des affrontements idéologiques, reflets des conflits sociaux qui se succèdent au cours du siècle.

Le programme de quatrième conduit ainsi à se focaliser sur **l'industrialisation en Europe**, avec une approche généraliste mais une place importante dédiée à l'histoire sociale. Ainsi, la question de la gestion des risques pourrait s'articuler avec de nombreux points importants de cette séquence. Tout d'abord, la nouvelle organisation de la production et ses nouveaux lieux peuvent être abordés par leurs conséquences sociales : essor du salariat et questionnement sur la condition ouvrière, migrations, et plus globalement la « **question sociale** ». Par ailleurs, la deuxième partie de la séquence peut aussi intégrer des questionnements sur les risques dans l'étude des sociétés coloniales, par exemple à l'occasion d'une étude de cas sur un établissement qui emploie des esclaves, en situation coloniale. La gestion des risques permet de rendre plus concrètes les problématiques abordées et d'en explorer les enjeux politiques. Enfin, la construction de l'expertise autour de la gestion des risques permet d'aborder l'évolution de la connaissance du monde et de la pensée scientifique, thème transversal de ce thème.

Plan de la séquence :

Les quatre premières séances sont consacrées aux **bouleversements économiques** suscités par les deux révolutions industrielles. C'est au sein de ces séances que sont évoqués les risques des travailleurs, au même moment qu'est analysée l'usine Schneider au Creusot.

Les deux séances suivantes sont dévolues aux **bouleversements politiques** qui découlent de ces évolutions sociales et des injustices générées. C'est l'occasion de faire comprendre aux élèves à grands traits les **différentes idéologies** qui naissent à l'époque (libéralisme, socialisme, catholicisme social) et l'impact de la Révolution de 1848 en Europe sur le droit des travailleurs et l'essor des nationalités.

Les deux heures restantes s'affranchissent de l'économie pour analyser les **bouleversements culturels** sous-tendus par cette « Révolution industrielle », tant au niveau des arts que de l'esprit scientifique, qui tente de s'émanciper du dogme religieux.

1. Quels bouleversements économiques les révolutions industrielles ont-elles apporté ? (4 h)

1.1. De nombreuses innovations techniques (30 min)

1.2. De nouveaux lieux de travail (1 h 30)

1.3. Des bouleversements sociaux (2 h)

1.3.1. Une nouvelle hiérarchie (1 h)

1.3.2. Une population de plus en plus mobile (1 h)

2. Quels bouleversements politiques à l'échelle européenne ? (2 h)

2.1. De nouvelles idées politiques (1 h)

2.2. La Révolution de 1848 : le Printemps des peuples européen (1 h)

3. Quels bouleversements culturels doit-on à la Révolution industrielle ? (2 h)

3.1. Un nouveau regard pictural : la naissance de l'impressionnisme (1 h)

3.2. Un nouveau regard scientifique : la remise en cause de la vision de l'Eglise (1 h)

Au cours de cette première séance, l'enseignant peut distribuer une frise chronologique présentant quelques innovations techniques et demande à chaque élève de souligner d'une couleur toutes celles qui ont fait progresser



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

l'industrie, d'une autre celles qui ont amélioré les transports et d'une autre celles qui ont fait avancer les communications. Sur la frise, l'enseignant fait distinguer les deux « Révolutions industrielles » et les différents types d'énergie (charbon/pétrole et électricité).

La demi-heure restante peut consister en un **travail de groupe** concernant les nouveaux **lieux de travail**. L'enseignant distribue à chaque groupe une fiche d'activité : une concerne le travail en tant qu'ouvrier métallurgiste au Creusot et l'autre le travail en tant qu'ouvrier en Europe. Chaque fiche comporte les mêmes questions, puisque l'objectif, lors de la correction, la fois suivante, consiste, via un porte-parole de chaque groupe, à commencer par analyser la situation au Creusot, puis celle en Europe, afin d'élargir la réflexion. La correction, question par question, peut se réaliser sous forme d'un tableau dont l'intitulé de chaque ligne correspond aux réponses à chaque question (différents métiers ; rapport à la machine ; travail des enfants ; corps et risques encourus ; logement/paysages ; raisons de manifester).

-Deuxième séance : est présentée ici une séance que le candidat pouvait être en mesure de réaliser, dans la mesure où elle ne comporte que des documents du corpus. Elle consistera à faire travailler les élèves sur une fiche d'activité.

Fiche d'activité : les conséquences sur les ouvriers de l'évolution du monde du travail

Compétences travaillées : mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée ; analyser et confronter des documents de nature variée.

Notions abordées : grève, industrialisation, machinisme, risques industriels, ouvriers.

Corpus documentaire

N°1/Document 1 de la page du manuel de 4^e : toile de Joseph-Fortuné Layraud, *Le Marteau-pilon, forges et aciéries de Saint-Chamond*, 1889

N°2/Document 3 de la page du manuel de 4^e : extrait de Jeanne Bouvier, *Mes mémoires, une syndicaliste féministe*, Paris, 1936

N°3/Document 1 de la page du manuel de 1^{ère} : photographie de la chaîne de montage de Renault

N°4/Document 1 (amendé) du corpus sur les risques : Adolphe Blanqui, *Des classes ouvrières en France pendant l'année 1848*, Paris, 1849

« Il ne faut pas confondre [...] ces habiles travailleurs du Jura et de la Picardie, cultivateurs pendant l'été, horlogers ou serruriers pendant l'hiver, avec les habitants étioles des caves de Lille, entassés pêle-mêle dans des habitations immondes, dont la vue seule fait horreur [...]. Dans une filature de coton [...], on voit des épilucheuses et des cardeuses condamnées à vivre dans d'épais nuages de poussière, pendant que les fileurs et les rattacheurs respirent librement dans de vastes ateliers bien éclairés, bien aérés. Dans les usines consacrées à l'industrie des toiles peintes, certains ouvriers travaillent sans cesse les pieds dans l'eau courante, tandis que d'autres, enfermés dans des étuves suffocantes, ne cessent jamais d'être inondés de sueur. [...] Partout on retrouve au premier rang des industries souffrantes les filateurs et les tisserands ».

N°5/Document 4 du corpus sur les risques : couverture de la 2^e édition de l'ouvrage de Guido Volante, frère du médecin directeur médical des travaux du tunnel du Simplon (Guido Volante, Sempione, Milan/Turin/Gênes, Streglio, 1906).

Questions :

Répondez aux questions suivantes :

Je présente :



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

1/Tous les documents : présentez chaque document. En quoi est-il important en histoire de réfléchir à sa source ?

J'observe :

2/Doc. n°4 : Soulignez dans le document les différents types d'ouvriers évoqués.

3/Doc. n°2 et 4 : Quelles catégories de personnes sont également concernées par ces travaux à l'usine ?

4/Tous les documents : Décrivez les différentes tâches exécutées par les ouvriers. Pouvez-vous dégager des caractéristiques communes de ces travaux ?

J'analyse :

5/Doc n°2, 3 et 4 : De quelles conséquences sur le corps des ouvriers (maladie, fatigue, santé) ces documents nous renseignent-ils ?

6/Doc n°5 : A la vue de ces deux documents iconographiques et de votre réflexion, pouvez-vous dire que la machine facilite vraiment le travail de l'ouvrier ? Expliquez votre réponse à l'aide d'arguments.

Au cours de cette séance, il ne s'agit pas pour l'enseignant d'être exhaustif dans ses réponses, mais plutôt d'articuler entre elles les remarques des élèves de quatrième afin qu'à la fin de l'heure, ils aient en tête les enjeux de la vie quotidienne d'un ouvrier au XIXe siècle. Cette séance permettra de travailler les notions de risque, de maladie professionnelle et d'accident du travail et d'évoquer deux repères chronologiques : les lois de 1841 et de 1898. Lors de la correction des questions, **l'enseignant peut néanmoins être amené à compléter les documents** : les élèves peuvent méditer à l'aune des documents iconographiques la formule de Michelet qui opposant à la liberté du tisserand « *la servitude de l'ouvrier dépendant des machines* ». L'enseignant peut leur présenter l'ambivalence des machines en s'intéressant au luddisme (bris de machines) à travers les révoltes des canuts lyonnais en 1831 et 1834 et celle (sévèrement réprimée) des 5000 tisserands de Peterswaldau et Langenbielau en Silésie de juin 1844. A partir du cas de Jeanne Bouvier ou des ouvrières du Nord mentionnées par Adolphe Blanqui, l'enseignant peut évoquer le travail des femmes (infirmières, couturières, ovalistes dans le domaine de la soie). A travers le document évoquant l'usine Renault, l'enseignant peut évoquer le taylorisme et le fordisme comme mode de production. Cette étude permet de montrer aux élèves que vue (pollution), ouïe (bruit), odorat (miasmes), toucher (mouvements saccadés et violents), goût (nourriture peu ragoûtante) agressent sans cesse les corps des ouvriers, qui sont nombreux à mourir de fatigue, surmenage, maladies (saturnisme, tuberculose), accidents (coup de grisou). La fin de l'heure s'achève par une **cartographie du développement industriel** afin de faire identifier aux élèves les grandes régions industrielles européennes à partir des documents qu'ils ont étudiés : Le Creusot pour la métallurgie, la région lyonnaise pour le travail de la soie (doc. 6, texte de Jeanne Bouvier), le Pays de Galles pour les docks (paysage de Swansea), la frontière italo-suisse pour le creusement de tunnels (doc. 4, sur le Simplon), la Silésie pour les tisserands, le Nord de la France pour les cotonniers (doc. 1, texte de Blanqui), pour reprendre les documents de la fiche annexe. L'enseignant peut ajouter les mines des « pays noirs » de Lorraine, de la Ruhr ou des Midlands.

- Troisième séance : elle a pour objet la **nouvelle hiérarchie sociale**, c'est-à-dire les nouveaux clivages hérités de cette industrialisation des pays, entre les ouvriers souvent paupérisés et les bourgeois aisés. Le cours peut débiter en guise d'accroche par l'analyse d'un **immeuble haussmannien**, qui segmente la population en fonction des étages : le prestige est globalement inversement proportionnel à la hauteur de l'étage, pour des raisons d'accès. Les élèves sont ensuite amenés à travailler par groupe de trois ou quatre sur un extrait d'un ouvrage d'Émile Zola traitant de la vie quotidienne des ouvriers ou des bourgeois (*Germinal* : faim des mineurs ; *l'Assommoir* : logement ouvrier ; *Au bonheur des dames* : grands magasins ; *La Curée* : vénalité de la bourgeoisie). L'enseignant gagnerait à discuter en amont avec le professeur de lettres de la classe afin qu'il puisse faire travailler les élèves sur l'œuvre de Zola et le courant naturaliste en littérature. La correction permet à l'enseignant de projeter un tableau montrant le confort d'un intérieur bourgeois (par exemple le document 4 de la double-page du manuel



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

proposé : tableau d'Auguste Renoir, *Le Bal du Moulin de la Galette*, 1876), qui contraste avec les descriptions de Zola des intérieurs insalubres des ouvriers, qui (sur)vivent dans la saleté, la promiscuité, l'absence d'hygiène et de confort. L'enseignant peut également rappeler les rares loisirs ouvriers, notamment la fréquentation des estaminets (doc. 3 du corpus, même si, en Quatrième, on ne va pas aussi loin dans l'analyse de la source qu'en Première), la kermesse (dans le Nord) ou le sport.

- Quatrième séance : elle cherche à expliquer le phénomène de la **mobilité de la population européenne**, tant au sein des Etats (exode rural) qu'à l'extérieur de leurs frontières. Il s'agit de s'intéresser aux trois millions d'Irlandais, exilés de 1845 à 1870 suite à la famine de la pomme de terre (1 million de morts), provoquée par le mildiou (1846). L'enseignant peut distribuer aux élèves un corpus de plusieurs documents de nature variée (cartes, extrait d'ouvrage, caricature, extrait du film « *Gangs of New York* » (2003) de Martin Scorsese) qui leur permet de reconstituer le parcours d'un Irlandais parti travailler à New York. La consigne est de rédiger pendant 20 minutes, un texte d'une quinzaine de lignes, mentionnant les raisons du départ, le voyage à bord d'un navire de la Cunard et la difficile installation aux Etats-Unis. A la fin de la séance, quelques volontaires lisent leur texte en guise de correction, l'enseignant complète éventuellement en insistant sur les raisons des migrations irlandaises et sur leur accueil aux Etats-Unis. Il est également possible de relier cette *Great Famine* à l'année 1848 et au mouvement nationaliste (*Young Ireland*) qui émerge dans ce pays.

- Cinquième séance : elle est consacrée aux **nouvelles idées politiques** : libéralisme, socialisme/communisme, catholicisme social. L'enseignant doit bien prendre garde au fait qu'il s'agit de notions très compliquées pour des élèves de 4^e, qui ne discutent pas nécessairement de politique à la maison et que, par conséquent, il faut privilégier pour chaque idéologie un extrait de texte abordable, émanant directement de l'auteur de l'époque et pas trop long (par exemple, Frédéric Bastiat, Marx, Léon XIII). Chaque élève se confronte ensuite au document à travers un questionnement adapté qui doit lui permettre de comprendre la substantifique moelle de chaque texte. La correction des textes, qui fait office de cours, peut s'effectuer sous la forme d'un tableau comparatif des trois idéologies.

- Sixième séance : elle est consacrée à la **Révolution de 1848**, conséquence de la crise économique en France (unis avec les bourgeois libéraux, les ouvriers s'opposent au roi Louis-Philippe et réclament un droit au travail, qui fut accordé via les Ateliers nationaux). Il ne s'agit pas ici de chercher à être exhaustif en rappelant toutes les péripéties de Février 1848, mais plutôt d'appréhender la dimension européenne de cette Révolution qui aurait pu demeurer uniquement française. Il peut être habile de constituer des groupes de travail (par exemple, tous travaillent sur un tableau et un extrait de texte, concernant soit la France soit l'Allemagne) et leur poser les mêmes questions évoquant les acteurs (classes sociales) de ces révolutions, les symboles de la nation visibles sur les œuvres d'art et les revendications de ces mouvements libéraux. La correction, qui peut **élargir la réflexion** à d'autres pays européens (Autriche, Pologne, Roumanie), doit permettre de faire comprendre aux élèves les principaux enjeux historiques de ce Printemps des peuples et de rappeler les héritages du Congrès de Vienne.

- Septième séance : elle est consacrée au **nouveau regard pictural** et à la naissance de l'impressionnisme en France. La démarche de l'enseignant peut être conditionnée par la volonté d'expliquer aux élèves comment la « Révolution industrielle » a été à l'origine de ce nouveau courant artistique, tant par l'iconographie choisie que par la stylistique. L'enseignant peut projeter ainsi la toile de Claude Monet, *La gare Saint-Lazare* (1877) et demander aux élèves de répondre en autonomie pendant 15-20 minutes à des questions relevant de l'iconographie, la stylistique et de leur sensibilité face à l'œuvre. La correction par l'enseignant doit notamment permettre aux élèves de comprendre que la naissance de l'impressionnisme est indissociable des innovations techniques de la « Révolution industrielle ».

- Huitième séance : elle est dévolue au **décentrement du regard par rapport à la religion** à travers l'influence du positivisme et de la foi en la science. En Quatrième, il ne faut pas être trop ambitieux dans l'explication du positivisme aux élèves, mais il faut juste expliquer que la notion de progrès philosophique est liée aux innovations techniques/amélioration du confort matériel (même si toute la population n'est pas concernée par ses avancées)



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

et à l'héritage des philosophes des Lumières (Condorcet), qu'ils ont étudiés en début d'année. La séance peut consister à faire comparer en groupes aux élèves, qui disposent du même questionnement, un extrait d'un texte de Charles Darwin (*Journal de bord* de son voyage sur le *Beagle*) et un évoquant la découverte du vaccin contre la rage en 1885 de Louis Pasteur. Après la correction, enrichie par d'autres documents présentés par l'enseignant, les élèves doivent avoir compris la démarche empirique d'investigation détachée du divin de ces deux personnalités, ainsi que leurs découvertes et les contestations qu'elles ont suscitées.

D. ÉPREUVES D'ADMISSION

1. Épreuve de leçon en histoire

Le déroulement et les attendus de cette nouvelle épreuve ont été conformes à ce qui était annoncé dans le rapport du jury de la session 2020-2021 et précisé par la note publiée à la fin de l'année 2021 sur le site Devenir enseignant.

La connaissance de ces textes et la qualité du travail fourni par les candidats et les préparateurs ont permis au jury d'assister à des leçons dont le niveau moyen était similaire à celui des années précédentes. Les remarques qui suivent ont pour fin d'aider les futurs candidats à préparer au mieux cette épreuve. Après un rappel des attendus et du déroulement de l'épreuve, ce rapport en dresse le bilan pour l'année 2021-2022.

1. Attendus scientifiques et méthodologiques

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

Comme les années précédentes, les sujets ont porté sur les trois questions d'histoire au programme du Cafep-Capes. La maîtrise des savoirs fondamentaux est donc toujours requise et le jury attend des candidats davantage que des connaissances superficielles et impressionnistes, ce qui suppose en particulier de ne pas négliger les cadres chronologique et géographique, qui sont trop souvent méconnus.

Pour préparer leur leçon, les candidats ne sauraient se passer des ressources bibliographiques mises à leur disposition. Cet exercice ne s'improvise pas et il faut, tout au long de la préparation, se familiariser avec les manuels et les instruments de travail, sans négliger les ouvrages et les articles de référence relatifs à chacune des questions au programme. Il faut donc savoir s'orienter dans la bibliographie et être capable, le jour de l'épreuve, d'exploiter un ouvrage que l'on n'avait pas encore lu, ni parfois croisé. Lors de la sélection des ouvrages, il faut prendre son temps et agir avec discernement, en équilibrant ouvrages généraux, manuels et ouvrages spécialisés. Calquer son travail sur un seul article ou un chapitre de manuel n'est pas recommandé. Lors de la préparation de l'épreuve, il importe aussi de ne pas se perdre dans un ouvrage ou dans un article, mais de regarder la montre, d'avoir une conscience claire de ses objectifs, de faire un usage efficace des tables des matières et



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

d'un éventuel index. Il faut penser à composer sa bibliographie assez tôt, avec ordre – une bibliographie doit être classée - et constance et en respectant les normes minimales du genre, qui ont été présentées dans les rapports de 2019 et de 2021, auxquels nous renvoyons.

b. Présenter les connaissances scientifiques relatives au sujet

Comme il a été rappelé dans la note du jury, les sujets soumis aux candidats appellent un travail de définition et de problématisation comparable à celui qui est mis en œuvre lors de l'épreuve de composition. L'omission de cette étape conduit inévitablement à des développements hors-sujet ou à un traitement partiel de la question. Le défaut de problématisation se traduit par des leçons descriptives ou narratives, dépourvues de mise en perspective des enjeux historiques du sujet proposé.

Un plan clair et équilibré des connaissances scientifiques sur le sujet est attendu et sa structuration doit aller jusqu'au niveau de la sous-partie.

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

La proposition de séance doit être pensée en relation étroite avec la présentation des enjeux scientifiques du sujet. Elle ne saurait consister en un développement hors-sol, plaqué artificiellement sur le sujet dont la spécificité serait ignorée. Le candidat doit choisir le niveau qui lui paraît le plus adapté, situer la séance dans une séquence, en définir la problématique, préciser les notions ainsi que les compétences et les capacités travaillées avec les élèves, décrire de façon réfléchie les activités proposées aux élèves.

Le candidat doit en outre présenter un document et décrire comment il l'utiliserait avec ses élèves. Le jury attend donc des candidats une connaissance précise des programmes et de leur mise en œuvre, ainsi que la capacité à réfléchir à la pratique de l'enseignement de l'histoire.

2. Le déroulement de l'épreuve

a. La préparation

Le déroulement de la préparation n'a connu que deux modifications : l'allongement de sa durée, qui est passée de quatre à cinq heures et la possibilité offerte aux candidats de numériser des documents issus d'ouvrages ou d'articles empruntés à la bibliothèque. Nous en rappelons tout de même en quelques mots les différentes étapes.

Réfléchir au sujet en salle de préparation

Après avoir pris connaissance de son sujet, chaque candidat dispose de quinze minutes de réflexion en salle de préparation. Il est essentiel de mettre ce temps à profit pour définir avec rigueur et pertinence les termes du sujet, ce que la présence de dictionnaires et de lexiques doit aider à faire. Rappelons qu'il ne s'agit là que d'instruments de travail et que recopier une définition d'un dictionnaire ne saurait tenir lieu de travail de réflexion conceptuelle. Ayant mis au jour les enjeux du sujet, le candidat est prêt à se rendre en bibliothèque pour emprunter les ressources nécessaires à la construction de sa leçon.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Dès ce premier temps de l'épreuve, le candidat a également accès aux programmes scolaires, ainsi qu'à des recueils de documents numérisés portant sur chacune des questions au programme.

Passage en bibliothèque et choix des documents

Le candidat dispose de trente minutes pour choisir les documents dont il a besoin pour traiter le sujet, mais il lui est évidemment possible de retourner dans la salle de préparation avant l'expiration de ce délai.

Il y trouvera toutes les ressources nécessaires (sources, articles, manuels de concours, ouvrages généraux, thèses, recueils de colloques, périodiques) pour traiter du sujet qui lui a été proposé. Classés de façon claire et cohérente, les différents ouvrages sont faciles à retrouver. Chaque sujet a été pensé en fonction des ressources mises à disposition du candidat. La visite de la bibliothèque, la veille ou l'avant-veille du passage, est l'occasion pour le candidat de se familiariser avec cette bibliothèque, dont la liste des ressources est par ailleurs communiquée quelques jours avant le début des oraux, sur le site internet du lycée Oehmichen.

Suite de la préparation

De retour dans la salle de préparation, le candidat utilise le temps qu'il lui reste pour préparer son exposé, anticiper les questions, élaborer un diaporama et présenter une bibliographie, qu'il doit écrire sur une feuille qu'il remettra à son rapporteur au début de son passage.

Durant la préparation, chaque candidat a la possibilité de faire numériser un ou plusieurs documents figurant dans les ouvrages qu'il a empruntés à la bibliothèque, de façon à les intégrer à son diaporama.

Même si la durée de la préparation a été allongée d'une heure, elle passe toujours trop vite et il est essentiel de travailler avec méthode pour ne pas se disperser et pour être en mesure de proposer un exposé de trente minutes, accompagné d'un diaporama efficace et d'une bibliographie bien présentée. Cette méthode s'acquiert, tout au long de la préparation, sous la forme d'oraux blancs.

b. Le passage devant le jury

L'exposé des connaissances scientifiques

Le premier temps de l'exposé consiste en une présentation des enjeux scientifiques du sujet, dont la connaissance est nécessaire à la construction de la séance. Il s'apparente à une composition, dont les étapes doivent être reprises : introduction, développement en deux ou trois parties, conclusion. L'introduction comprend classiquement une accroche, une définition des termes du sujet, la formulation d'une problématique et l'annonce du plan.

La présentation doit s'appuyer sur des documents, que le candidat est libre de choisir dans les ouvrages qu'il a consultés et dans les recueils de documents qui sont mis à sa disposition par le jury. Il doit les intégrer à son diaporama de façon à les présenter au jury. Si une leçon sans documents ne saurait se concevoir, la multiplication de ces derniers est à déconseiller. Le risque est double : survoler des documents au lieu de les analyser ; s'en tenir à une approche superficielle qui se contente de juxtaposer les études documentaires et passe donc du particulier au particulier sans jamais tenir un discours général susceptible de les mettre en perspective.

Le jury avait fait le choix, aussi bien dans le rapport de l'année 2021 que dans la note publiée en décembre de cette même année, de ne pas préciser le nombre de minutes que le candidat doit consacrer à chacune des parties de son exposé, afin de laisser à chacun la liberté d'organiser son temps de parole comme il le juge pertinent.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'expérience a montré qu'il n'existe pas un modèle type de gestion du temps qui garantit la réussite des candidats. Ce rapport ne sera donc pas davantage prescriptif en ce domaine. Nous nous contenterons de rappeler qu'il faut éviter de sacrifier l'une des parties et nous faisons le constat que la plupart des candidats ont consacré entre quinze et vingt minutes à la présentation des connaissances scientifiques.

La présentation du projet de séance

Toute la partie scientifique doit conduire à la présentation d'un projet de séance en lien avec le sujet et avec les programmes du collège ou du lycée. Le choix du niveau est déterminant et appelle donc une explication claire. La connaissance des programmes et de leur esprit est décisive et ne saurait se limiter à leur simple lecture le jour de l'épreuve. Le candidat situe succinctement la séance en question dans une séquence, dont il présente la problématique. La description de la séance suppose de revenir sur les points suivants, dans l'ordre que le candidat jugera le plus pertinent : les notions, le vocabulaire, les repères spatiaux et temporels, les compétences ou les capacités, le déroulement précis de la séance (place de la parole professorale, mise en activités, trace écrite). Ces différents points gagnent à être articulés (en particulier le choix des compétences et celui de l'activité).

Une trace écrite peut être proposée, mais ce n'est pas une nécessité : le candidat peut simplement en résumer le contenu. L'exposé inclut également une réflexion sur l'évaluation.

L'analyse d'un document

La présentation précise de la mise en activité des élèves doit conduire le candidat à présenter un document. Il est fortement conseillé de choisir un document qui a été présenté dans la partie scientifique de l'exposé plutôt que d'en prendre un nouveau. Le candidat est libre de faire cette présentation à la toute fin de son oral ou de l'intégrer à la description du déroulement de sa leçon, cette seconde solution se révélant souvent la plus logique. La mise en activité peut s'appuyer sur plusieurs documents, mais il importe de les hiérarchiser et de préciser quel est le document principal.

L'entretien

Au terme de l'exposé, le jury s'entretient avec le candidat pendant vingt-quatre minutes : quinze minutes portent sur l'exposé des connaissances scientifiques ; neuf sur la présentation de la leçon et du document.

Cette partie de l'oral a pour fin de lever d'éventuelles ambiguïtés, de permettre au candidat de corriger des erreurs ou des approximations, d'évaluer plus finement les connaissances du candidat, et ce sur les trois questions au programme, de le conduire à approfondir sa réflexion sur son projet de séance.

3. Bilan de l'année 2022

Malgré le changement d'épreuve, les candidats ont paru globalement bien préparés à la leçon d'histoire. Leur présentation a répondu, pour la grande majorité d'entre eux, aux attentes formelles du concours. Les leçons très courtes et inabouties restent l'exception. Le jury regrette que certains candidats, faute d'un entraînement suffisant aux épreuves orales, se découragent lors de la préparation et renoncent à présenter un exposé. Le bilan de l'exercice 2022 amène le jury à proposer une série de conseils aux futurs candidats.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Exposé des connaissances scientifiques

Cette partie, préalable nécessaire à la présentation de la leçon, a révélé des problèmes de méthode récurrents.

L'analyse des termes du sujet a parfois manqué de rigueur. Un candidat ne distingue pas la différence entre Louis IX et Saint Louis ; un autre, au lieu de traiter des nobles et de l'écrit, ne s'intéresse qu'aux rois et aux princes, quand un troisième confond administrations princières et administrations royales. Prenons encore l'exemple d'un sujet d'histoire médiévale : « Les écrits judiciaires dans l'Occident médiéval (XII^e-XIV^e siècles) ». L'expression « les écrits judiciaires » méritait un temps de réflexion. Il fallait en effet être capable de distinguer les « écrits judiciaires » des « écrits juridiques ». La première expression renvoie aux écrits de la justice, c'est-à-dire aux écrits employés et produits au cours de la procédure judiciaire, tandis que la seconde amène à étudier les seuls écrits du droit. Bien sûr, le candidat devait montrer que la justice s'appuyait de plus en plus sur les écrits juridiques, mais on attendait aussi qu'il aborde la place de l'écrit dans la procédure et la mémoire judiciaires, c'est-à-dire l'écrit comme preuve juridique, les actes d'accusation, les sentences, les manuels de l'Inquisition, ainsi que la conservation de ces écrits.

Les mots de liaison et autres connecteurs logiques entre notions sont à prendre en compte dans la réflexion initiale. En outre, le candidat doit expliciter les bornes spatiales et chronologiques du sujet afin d'éviter toute erreur de délimitation de son champ de réflexion. Le sujet « La politique édilitaire et religieuse d'Auguste à travers l'exemple de l'*Ara pacis* » est révélateur de l'importance qu'il convient d'accorder à ces premiers temps d'analyse du sujet. Ce n'est pas tant la compréhension du mot « édilitaire » qui a posé problème que la prise en compte de la deuxième partie du sujet, « à travers l'exemple de l'*Ara pacis* ». Cette formulation invite explicitement le candidat à se concentrer sur un exemple précis : l'*Ara pacis*. Pourtant, la leçon présentée sur ce sujet a réduit l'*Ara pacis* au rang d'exemple parmi d'autres, au point que le sujet a été totalement réinventé par le candidat, qui a *in fine* traité de « la politique religieuse d'Auguste à Rome et dans les provinces ».

Le **travail de problématisation**, pourtant essentiel, demeure perfectible. Trop souvent, la problématique est dépourvue de tension et formule une question appelant une réponse descriptive. Les candidats doivent prendre le temps de réfléchir à sa formulation et de sélectionner les termes interrogatifs (comment, pourquoi, en quoi...) les plus pertinents. Les problématiques fondées sur l'interrogation « dans quelle mesure » (qui ne s'écrit pas au pluriel) sont souvent creuses et désincarnées. Certains candidats se réfugient dans des formulations trop complexes qui n'ont pas de sens. Sans être simpliste, une problématique simple peut être aussi efficace. Inversement, la reprise du sujet sous forme interrogative n'est pas suffisante. Enfin, et c'est davantage pénalisant encore, la problématique est parfois oubliée dès l'annonce du plan, alors que ces deux éléments doivent être étroitement liés.

Le **plan** doit former un ensemble logique et proposer une vraie progression dans la réflexion. Beaucoup de présentations restent descriptives et n'amorcent à aucun moment une démarche analytique. Un sujet peut être traité sous de multiples formes : il n'y a pas une réponse unique attendue, pourvu que le candidat prenne le temps de justifier et d'expliquer sa démarche. Des candidats ont parfois agréablement surpris le jury en proposant, avec réussite, une démonstration qui n'avait pas été envisagée au moment de la conception du sujet.

Il faut sélectionner et hiérarchiser ce qui permet d'éclairer les enjeux du sujet proposé. Les ressources bibliographiques proposées aux candidats lors de leur préparation sont essentielles pour aider les candidats dans cette démarche, mais elles peuvent devenir un piège dès lors qu'elles sont recopiées sans réflexion.

Les exposés ne s'appuient pas suffisamment sur des **documents**. Alors même que des fascicules de documents classés thématiquement sont proposés aux candidats pour qu'ils puissent alimenter leur réflexion, trop nombreux sont les candidats qui n'ont présenté absolument aucun document dans la première partie de l'épreuve. Si le temps imparti limite bien naturellement la possibilité de présenter de manière détaillée des documents, le jury a valorisé les exposés qui présentaient un petit nombre de documents bien choisis et expliqués clairement. Quelques candidats ont très judicieusement évoqué dans leur présentation des enjeux scientifiques le document



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

maître de leur séance d'enseignement et ont pu, dans le dernier temps de l'épreuve, développer et préciser ce qu'ils n'avaient fait que mentionner rapidement à propos de ce document.

Le candidat ne doit pas omettre de proposer une **conclusion** à la fin de sa partie scientifique répondant avec nuance à la problématique.

Malgré les ouvrages et les articles mis à la disposition des candidats, de nombreux problèmes de connaissances sont à déplorer. Les candidats maîtrisant l'historiographie de la question se détachent très nettement des autres. Le jury a constaté que les candidats méconnaissaient trop souvent les grands classiques de l'historiographie des questions au programme. À ces difficultés générales, s'ajoutent des lacunes spécifiques aux différentes questions au programme.

En **histoire ancienne**, le jury a constaté un effort réel des candidats par rapport à la session précédente pour s'intéresser aux rites de manière plus détaillée et les candidats capables d'expliquer le déroulement d'une prise d'auspices ou d'un sacrifice ont été plus nombreux que l'an dernier. En revanche, plusieurs candidats ont manqué de connaissances et de culture générale, notamment sur des éléments qui figurent dans les programmes du secondaire et sur lesquels les candidats proposent d'évaluer les élèves (le mythe de la fondation de Rome n'est pas toujours connu, certaines leçons souffrent d'une confusion entre Romulus et Rémus...). Les candidats ne peuvent pas faire l'impasse sur l'apprentissage des principaux cadres chronologiques qui jalonnent un sujet qui repose sur un temps long de plus de quatre siècles. La césure traditionnelle entre République et Empire n'est, par exemple, pas toujours bien comprise et située. De même, il convient de se familiariser avec les cadres et le vocabulaire de la période au programme : certains candidats ignorent ce qu'est une cité ou encore qui sont et que font les magistrats romains. Le rôle des gouverneurs est largement inconnu des candidats. Dans bien des cas, ce sont les éléments de base qui font défaut à des candidats qui ont pourtant préparé avec sérieux les grands enjeux de la question au programme. Ils pourront sans difficulté pallier ce problème en révisant leurs cours de Licence ou en parcourant rapidement un manuel général d'histoire romaine. Peut-être que certains candidats pourraient tirer profit de la constitution de fiches de vocabulaire et de repères chronologiques. Plus surprenant pour des étudiants qui ont étudié les religions dans le monde romain, le vocabulaire religieux antique de base est parfois mal connu, voire inconnu : des questions sur la définition des mots « auspices » et « prodiges » sont parfois restées sans réponse.

Les disparités dans la connaissance de la période d'étude, soulignées dans le rapport précédent, demeurent. Dans leur immense majorité, les candidats ont des notions et des connaissances sur la période républicaine et sur le tournant augustéen, mais plus les questions du jury avancent dans le temps de l'époque impériale au programme (soit près de 250 années), plus les candidats sont en difficulté. De fait, les Antonins sont peu connus des candidats, tandis que Pertinax ou les Sévères ne figurent quasiment jamais dans leurs analyses. Après Auguste, il existe pourtant des dynasties impériales, qu'il convient de connaître au moins dans les grandes lignes. Les candidats ont tout à gagner à constituer un exemplier spécifiquement consacré à la période la plus tardive de la question au programme. Cette lacune est peut-être révélatrice d'une incompréhension de fond. Pour nombre de candidats, l'époque impériale se résume en effet à la perpétuation mécanique du modèle augustéen. S'il est vrai que les continuités l'emportent — c'est notamment le cas pour ce qui est des pratiques religieuses romaines —, la période est bien plus complexe qu'il n'y paraît et les recompositions politiques et religieuses nombreuses à étudier.

Cette irrégulière maîtrise de la chronologie du programme se double de disparités géographiques très nettes dans la préparation des candidats. Certains d'entre eux ont visiblement axé leur préparation sur la seule ville de Rome, tandis que d'autres semblent plus à l'aise avec l'étude des cités du monde romain, dont les statuts



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

juridiques sont cependant assez mal compris. Pourtant, le croisement des échelles d'étude est un élément essentiel dans la préparation de la question. Lui seul peut permettre d'élaborer une réflexion nuancée.

Rappelons enfin que la question au programme ne se limite pas à l'étude de la seule religion romaine, mais des religions dans le monde romain : de ce point de vue, on note que certains candidats ont négligé la prise en compte des monothéismes et des cultes étrangers.

En **histoire médiévale**, les attendus fondamentaux du programme, tels que la définition des écrits pragmatiques, la révolution de l'écrit, le notariat, les grandes inflexions chronologiques sont connus. Les candidats semblent avoir profité des conseils formulés dans le précédent rapport puisqu'ils se soucient davantage que l'an passé de la matérialité de l'écrit et des écrits religieux. Néanmoins, il reste des lacunes en la matière. L'organisation concrète des bibliothèques ou des archives leur échappe encore trop souvent ; les écrits non-administratifs restent encore trop dans l'ombre. Rares sont les candidats qui parviennent à entrer dans les nuances chronologiques fines de la question du programme, y compris lorsque le sujet des leçons l'imposait (notamment celles concernant l'appropriation de l'écrit par les laïcs ou la diffusion du papier). La spatialisation des phénomènes aurait elle aussi méritée plus de finesse : on attendait de voir apparaître dans le propos la différence entre les différents espaces européens, mais aussi la localisation de l'écrit dans les paysages urbains et ruraux, dans les pièces des bâtiments. Beaucoup de leçons dans lesquelles il fallait évoquer la société en général se centrent trop sur les familles régnantes et la noblesse, oubliant l'essentiel de la population médiévale. Enfin, si les chartes en tant qu'ensemble documentaire sont bien connues, les leçons mentionnent peu leur diversité, la fonction particulière de chaque type d'acte juridique (charte de franchise, charte de fondation, etc.).

La méconnaissance générale de la période empêche les candidats de contextualiser correctement leur sujet. Par exemple, la compréhension des usages de l'écrit dans les communes italiennes est difficile si l'on a aucune connaissance sur l'histoire et le fonctionnement institutionnel des communes italiennes et que l'on ne les distingue pas des autres villes. L'Église, quant à elle, reste souvent réduite à la monarchie pontificale (en tant qu'institution politique) et aux monastères (sans différenciation entre les différentes communautés). On constate aussi une réelle méconnaissance des grands textes littéraires (y compris du cycle du Graal). L'anachronisme n'est parfois pas loin, en particulier au sujet des universités (leur recrutement, leur financement, le statut des étudiants). Le manque de familiarité avec le monde médiéval s'avère particulièrement criant dans l'analyse du document-maître ; comment expliquer une source si l'on ne connaît pas sa fonction pour la société qui la produit, le vocabulaire (de base) spécifique à la période, les acteurs qui interviennent dans le déroulé des événements ?

On regrette enfin que beaucoup de candidats citent des ouvrages sans les avoir lus et compris (en particulier l'ouvrage de Paul Bertrand consacré aux écritures ordinaires) ou utilisent à tout prix des concepts qu'ils ne maîtrisent pas toujours, entre autres les écrits ordinaires, les écritures grises, les écritures réservées, les écrits exposés.

En **histoire contemporaine**, les candidats se limitent souvent à la France et les espaces méridionaux (Espagne, Italie) n'apparaissent généralement ni dans les exposés ni dans les entretiens. Les intitulés des sujets d'histoire contemporaine incluent parfois les femmes (par exemple « étrangères et étrangers au travail »). Ces formulations ne doivent pas induire le candidat en erreur et le conduire à un contresens. Il convient ici de traiter le sujet dans son intégralité, en questionnant la place et le rôle des femmes, mais sans mettre pour autant la question du genre au cœur du raisonnement et de la présentation.

Les connaissances sont généralement satisfaisantes sur les grandes évolutions de la période au programme. Cependant, certains aspects restent en général moins connus : le cadre législatif et ses évolutions, les mouvements syndicaux (français et *a fortiori* étrangers), les grandes figures politiques... Enfin, le monde du travail est lié au contexte de la période au programme et les candidats doivent à ce titre en connaître les grands traits.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Certaines lacunes, même si elles ne concernent pas directement la question, peuvent causer du tort au candidat. Les références historiographiques sont trop mal maîtrisées. S'il n'est pas nécessaire de consacrer un temps spécifique à la présentation détaillée des historiennes et historiens spécialistes de la question, les candidats doivent cependant connaître quelques noms incontournables sur ce thème. Toutefois, il est préjudiciable d'avancer avec assurance des références erronées.

Enfin, l'épreuve exige de démontrer sa maîtrise des démarches historiques. À ce titre, le candidat ne peut pas se contenter de livrer une vision stéréotypée d'un sujet et de s'affranchir des évolutions et des dynamiques de la question posée. Le futur enseignant doit prouver sa capacité à débusquer les clichés, à les interroger et à fonder sa réflexion sur les sources et les travaux historiques récents afin de développer une réflexion nuancée et argumentée. Le symbole de la « gueule noire » mérite par exemple d'être interrogé et non approprié par le candidat sans recul et sans distance. Les conditions de travail des mineurs évoluent pendant la période avec les innovations techniques, la structuration des mouvements syndicaux, la législation et le candidat doit rendre compte de ces évolutions pour éviter le piège d'un récit plus proche que la littérature que de l'histoire.

4. Proposition de séance

Cette partie a rarement été négligée par les candidats, qui en ont saisi l'importance et qui ont souvent fait des propositions réfléchies et abouties. Rares sont désormais ceux qui ne lui consacrent que quelques minutes, voire qui oublient de la présenter. Dans l'ensemble, les candidats ont été capables de replacer la séance projetée dans la séquence, de souligner les acquis des élèves à ce stade de leur scolarité, d'indiquer leur problématique de séance et le déroulé de la séance. Plusieurs défauts doivent toutefois être soulignés.

Si la plupart de ces projets ont été présentés de manière structurée, on note cependant que bien des candidats n'avaient pas une idée assez précise de leurs objectifs en termes de transmission des connaissances et d'acquisition par les élèves de compétences. Ainsi, les notions à transmettre sont souvent données sous forme de listes, de manière un peu mécanique, sans que les liens avec la problématique adoptée ou l'activité projetée ne soient établis et, parfois, l'activité projetée apparaît complètement déconnectée de la problématique proposée. Il est ainsi incohérent de projeter une séance sur la romanisation en prévoyant une activité sur le culte impérial dans la ville de Rome.

Il est arrivé que des candidats fassent une proposition de séance totalement déconnectée du sujet traité scientifiquement. Un candidat a par exemple proposé une séquence-modèle liée au premier chapitre de la classe de Seconde générale et technologique. S'il a bien évoqué avec détails Périclès, Auguste et Constantin — soit les trois PPO (points de passage et d'ouverture) obligatoires — il n'a pas mentionné une seule fois le sujet qui était au cœur de son sujet de leçon... Les questions scientifiques du concours renvoient à plusieurs points des programmes du secondaire. Les candidats ne doivent pas oublier la spécialité d'HGGSP ou encore les sections technologiques qui pouvaient être mobilisées dans certains cas. La question « religion et pouvoir dans le monde romain » peut faire l'objet d'une transposition didactique en sixième, en seconde et de manière marginale en Première HGGSP (Histoire, Géographie, Géopolitique, Sciences Politiques). Des candidats ont visiblement profité de la modeste présence de l'histoire romaine dans les programmes du Secondaire afin d'anticiper les modalités et les logiques de leur transposition didactique. C'est assurément une bonne stratégie, à condition de ne pas réciter une trame totalement préétablie.

Certains candidats maîtrisent bien le vocabulaire technique propre à l'Éducation Nationale et s'appuient avec intelligence et réalisme sur les programmes en vigueur. Toutefois, des confusions demeurent et peuvent, dans certaines situations, ternir la cohérence d'une transposition didactique. Dissertation, composition et question problématisée ne sont pas des exercices identiques, le rôle et la place des compétences en collège sont parfois



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

mal compris, les subtilités de la réforme du baccalauréat sont peu assimilées, ce qui fait que, par exemple, bien des candidats confondent options et enseignement de spécialité.

On peut regretter le recours trop fréquent à des concepts souvent mal exploités et rarement définis (classe autobus, posture du magicien, zone proximale de développement, enseignement spiralaire...). Le jury n'a pas d'attentes préétablies en la matière : tout est acceptable, du moment que cela est défini, justifié et pleinement conforme à l'esprit et à la lettre des programmes. De manière plus générale, les candidats ne doivent pas se sentir obligés de devoir « cocher des cases » afin de convaincre ses examinateurs. Ils ne sont pas obligés de devoir trouver systématiquement et à tout prix des « liens avec l'EMC », « une action interdisciplinaire » ou de « créer des groupes afin de tenir compte de l'hétérogénéité croissante des effectifs ». Enfin, notons à ce propos que les liens directs entre histoire ancienne et actualité ne sont que rarement efficaces : les digressions fondées sur le principe qui veut que « de tout temps les hommes font ceci ou cela » sont à proscrire, et l'on s'interroge encore sur la nature profonde du lien qui existe entre les funérailles impériales romaines et celles de Johnny Hallyday, célébrées en décembre 2017.

Plusieurs candidats prennent le temps de présenter une trace écrite. Elle n'a pas besoin d'être rédigée et le candidat peut se contenter de la résumer en quelques mots. Ce qui importe c'est d'être capable d'expliquer ce qu'il veut que les élèves retiennent.

5. Présentation du document et de la mise en activité

Rappelons qu'à chaque sujet proposé par un membre du jury correspond au moins un document, souvent plusieurs, mis à disposition lors de la préparation dans les « exempliers » de chaque question au programme.

Les candidats ont proposé des mises en activité de formats très variés qui pouvaient reposer sur un seul document, sur un corpus de documents ou sur plusieurs corpus de documents destinés à des groupes différents. Dans les cas où le candidat proposait un corpus entier de documents, la commission n'attendait pas une présentation aussi détaillée de tous les documents, mais le candidat devait néanmoins être capable de justifier son choix et d'expliquer pour quelles raisons il avait retenu ces documents.

Certains candidats qui proposaient des corpus différents à différents groupes d'élèves ont fait le choix judicieux de construire chacun de ces corpus autour d'un document commun à tous les groupes, rendant la mutualisation du travail plus aisée.

La présentation du document et de la façon dont il serait exploité en classe a souvent été la partie la moins convaincante de l'exposé. En effet, il apparaît qu'en raison d'une mauvaise gestion du temps de préparation les candidats n'ont pas toujours accordé assez de temps à l'analyse du document et à la construction de l'activité. Trop souvent le candidat semble découvrir le document au moment de l'entretien. Cassius Dion n'est pas un auteur « du I^{er} siècle », Simone Weil n'est pas Simone Veil. Ovide est utilisé sans être contextualisé, les références aux corpus épigraphiques célèbres et ouvertement mentionnés comme le *CIL (Corpus Inscriptionum Latinarum)* ou les *ILS (Inscriptiones Latinae Selectae)* ne sont souvent pas connues. Cette contradiction dessert inévitablement les candidats : dès qu'un document est proposé au jury, le candidat doit le connaître et l'avoir travaillé durant sa préparation. Dans un souci de clarté et de pédagogie, le candidat ne doit pas s'interdire de réfléchir au titre et au paratexte de ses documents, qu'il peut tout à fait personnaliser. Or la construction d'une activité reposant sur un document à destination d'élèves suppose en premier lieu une bonne compréhension et une bonne analyse du document. Lorsque le document maître est une image les candidats se montrent souvent incapables d'expliquer les différentes étapes d'analyse d'une image et se contentent de la faire décrire aux élèves sans se poser la question de la façon dont ils pourraient en guider l'analyse.

Il faut formuler des propositions concrètes, réalistes, simples, cohérentes et réfléchies. Le jury n'a pas d'attentes particulières ou spécifique et ne privilégie aucune démarche : ainsi le travail en groupe a des vertus certaines,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

mais il n'est pas obligatoire de présenter nécessairement une activité en groupe. Le travail individuel a aussi son intérêt. Il faut songer en priorité à la pertinence de la proposition de travail, à sa capacité à mettre les élèves en activité, à les mobiliser, à assurer la transmission des compétences et des capacités, à être mise en œuvre concrètement et dans les conditions réelles de l'exercice du métier.

Rien ne sert d'énumérer une longue liste de compétences ; il convient plutôt d'en choisir une ou deux (maximum) qui seront au cœur de l'activité pédagogique. La présentation du candidat gagnerait en efficacité si elle établissait un lien explicite entre la compétence choisie et l'activité proposée, soit que toute la séance tende vers sa maîtrise, soit qu'elle constitue l'enjeu de certaines questions.

L'analyse de document oublie régulièrement le sens général du document et privilégie le prélèvement d'informations (ce qui ne sollicite guère l'activité intellectuelle des élèves). L'essentiel du travail demandé aux élèves consiste à repérer des informations dans des documents, utilisés sans recul critique.

Parmi les compétences à travailler, la compétence « coopérer et mutualiser » est souvent mise en avant à travers des travaux de groupe dont les objectifs sont parfois peu clairs et dont la mise en œuvre laisse parfois songeur. Il apparaît ainsi peu pertinent et peu réaliste de faire travailler dans une séance un groupe classe de 5^e en binômes sur 13 documents différents, puis de les faire tous passer à l'oral à la suite sans que ce travail ne donne lieu à aucune mutualisation à l'échelle de la classe et à aucune élaboration d'une trace écrite commune. La compétence « comprendre et analyser » un document est souvent indiquée par les candidats sans qu'elle ne fasse toujours l'objet d'un vrai travail avec les élèves. Trop souvent ce défaut est lié à une mauvaise compréhension du document par le candidat lui-même et à son incapacité à en proposer une analyse.

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

6. Aspects formels et posture

Une proportion encore trop importante des candidats ne tient pas le **temps** qui lui est imparti. Le premier écueil réside dans des exposés trop longs ou déséquilibrés. Plus souvent, les exposés sont trop courts et lorsque le jury propose la possibilité de reprendre pour développer un point ou un élément, le candidat préfère parfois passer aux questions. Au terme des cinq heures de préparation, il faut donc arriver à l'oral avec un contenu substantiel, et être capable de l'adapter au temps, de couper si l'on s'aperçoit que l'on est trop long, de développer des éléments supplémentaires prévus, si l'on s'aperçoit que du temps est disponible, sans pour autant délayer le propos et se répéter. Cela suppose de l'anticipation, tant dans l'année de préparation en s'entraînant à l'oral et en se chronométrant, que durant la préparation de l'épreuve, une fois le sujet reçu. Des notes claires et hiérarchisées peuvent permettre cette souplesse et cette adaptation, des qualités nécessaires à un métier de parole, comme celui de professeur.

Sans céder au jargon, le **langage** de l'exposé doit être maîtrisé et respecter un registre académique. Il importe de ne pas céder aux néologismes au sens parfois peu clair et peu pertinent : le jury a trop entendu parler de « gouvernance » pour désigner des activités que des mots de français courant, plus clairs et plus anciens, donc au sens stabilisé et familier, caractérisent bien mieux : gouvernement, direction, administration etc. Le jury regrette aussi d'entendre des tics de langage : une formule comme « on est sur... » est à bannir. Il importe, dans une situation de cours, d'avoir du recul sur sa propre langue, de se soucier du vocabulaire adéquat : qualifier la



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

catastrophe de Courrières d'« incident » est une erreur grave et témoigne d'une incapacité à saisir l'événement et à lui restituer son sens, d'en imaginer l'ampleur.

Les candidats accompagnent leur présentation d'un **diaporama**. Cet outil informatique a révélé son utilité dans le monde de l'enseignement et, ce faisant, ils doivent se familiariser avec sa bonne maîtrise bien avant le jour de l'oral. Le candidat doit s'assurer :

- d'éviter au maximum les fautes d'expression et d'orthographe. Le candidat a tout intérêt à les corriger devant le jury s'il s'en aperçoit. Après tout, l'erreur est humaine et les identifier est une preuve de réactivité ;
- de faire apparaître son plan, formulé avec clarté. Les titres trop longs ou flous ne sont pas forcément les plus judicieux dans le contexte d'un concours d'enseignement ;
- de faire apparaître très clairement les documents. Ces derniers doivent être légendés et contextualisés. Le candidat peut réduire les textes, utiliser des couleurs ou mettre en gras certains éléments pour attirer l'attention. Même chose pour ce qui concerne les documents iconographiques : l'utilisation de formes géométriques pour délimiter des zones ou de flèches peut permettre une exploitation efficace du document pendant la présentation. Attention à la lisibilité des documents, notamment ceux qui ont été scannés.

Le candidat doit aussi trouver la bonne distance par rapport à ses interlocuteurs, sans céder au stress, sans afficher non plus d'assurance désinvolte. Plusieurs éléments de **posture** sont nécessaires : apprendre à maîtriser son stress, poser sa voix, savoir garder la bonne distance, occuper l'espace avec calme mais avec présence, interagir avec l'écran, avec le tableau, avec ses interlocuteurs. Trop peu de candidats utilisent le tableau, alors même que le jury leur rappelle au tout début de l'épreuve qu'ils peuvent s'en servir. Certains candidats occupent mal l'espace à leur disposition et font toute leur présentation devant le diaporama, empêchant le jury de le lire. Ce sont aussi des éléments qui se travaillent en amont. Si le jury fait preuve de bienveillance dans ses interactions avec les candidats, ceux-ci doivent par ailleurs éviter la familiarité ou la fausse connivence. Certaines attitudes (souffler, chantonner en entrant dans la salle d'interrogation, répondre sèchement) sont à proscrire.

Le jury regrette que certains candidats ressentent le besoin de souligner qu'ils enseignent déjà ou qu'ils viennent de telle ou telle région. Tous les candidats sont jugés dans un esprit d'équité, par rapport à leur seule prestation. Il est donc inutile de fournir des informations personnelles : d'une part, cela contrevient au principe d'équité auquel sont attachés les membres du jury et d'autre part cela éloigne le candidat de son sujet.

7. Entretien

Les questions ne sont pas des pièges et ne visent pas à baisser la note. Le jury n'attend nullement que le ou la candidate sache tout mais évalue la maîtrise des fondamentaux, puis sa capacité de réflexion et d'adaptation. Les questions permettent aux membres du jury d'affiner l'exposé en précision ou de permettre au candidat de se corriger, de sonder les connaissances du candidat dans les autres programmes et de considérer aussi sa vivacité d'esprit et sa capacité de réaction, éléments essentiels en classe. Les réponses doivent être pertinentes et mesurées : il ne sert à rien de délayer longuement une réponse, ou de parler d'autre chose. De nombreux candidats ont tendance à vouloir « échapper » à cet entretien, en se réfugiant dans une posture d'élève timoré ou, *a contrario*, derrière la revendication jusqu'au-boutiste d'idées qui mériteraient pourtant de la nuance. Si, dans un cas où l'on ignore la réponse, la formulation d'une hypothèse peut-être une bonne chose, cela ne doit pas devenir un paravent systématique derrière lequel masquer de trop faibles connaissances.

Le candidat ne doit pas s'étonner que des questions soient posées sur les autres périodes. À nouveau, il ne s'agit pas de le piéger mais d'évaluer ses connaissances sur les deux autres questions au programme.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

2. Epreuve de leçon en géographie

Le déroulement de l'épreuve de la leçon, en histoire ainsi qu'en géographie prend désormais la forme d'un sujet avec un intitulé dissertatif. Le jury a évalué les candidats selon les attendus scientifiques et méthodologiques nécessaires au recrutement de futurs professeurs. Après un bref rappel du nouveau cadrage de l'épreuve, ce rapport en dresse un bilan, qui vise à donner des conseils aux futurs candidats, par-delà l'évolution de l'épreuve de leçon.

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

- Maîtriser le vocabulaire et les connaissances géographiques

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

- **Maîtriser les notions fondamentales de la géographie et leurs indicateurs**, comme par exemple les notions de développement, transition démographique, métropolisation, risques, etc. 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
- Maritimisation / littoralisation
- Espace / territoire
- Environnement / milieu
- Crise migratoire / question migratoire
- Développement / croissance
- Multifonctionnalité / pluralité
- Atout / avantage
- Aléas / risques
- Réfugié / déplacé / migrant
- Mobilité / migration
- Territoire / lieu
- Ségrégation / fragmentation
- Réseau / flux
- Flux / route / transport
- Défi / enjeu
- Campagne / espace rural



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Puissance / autorité

- **Maîtriser le vocabulaire de base de la géographie physique** (plaine, montagne, estuaire, delta, fleuve, rivière, pente, zone climatique, etc.), qui est mobilisé dans bon nombre de sujets ou d'exemples. Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails relevant de savoirs pointus mais bien de connaître, comprendre et savoir expliquer les principales formes du relief terrestre dans une approche géographique. De même, des connaissances de base en climatologie sont requises pour aborder un grand nombre de sujets.
- **Être capable de proposer des problématiques et des raisonnements géographiques** qui reposent sur l'analyse d'exemples localisés de manière précise, qui fassent varier les échelles d'analyse, de la plus petite (échelle mondiale) à la plus grande (échelle locale, voire micro-locale) en passant par toutes les échelles intermédiaires (échelle continentale, régionale ou nationale) et qui soient attentifs aux acteurs des processus étudiés. La problématique n'est pas une reprise du sujet sous forme interrogative. De même la problématique doit rester claire et éviter des formulations trop complexes. Rappelons que la mobilisation d'exemples précis et de croquis est également un bon moyen de faire varier les échelles.
- **Se constituer une culture géographique de base**, qui comprend par exemple la connaissance des grandes politiques d'aménagement du territoire en France, les grands mécanismes de la mondialisation, le processus de tous les types de transition, etc.
- **Connaître certaines références**, même anciennes, qui font partie de la culture générale géographique et peuvent être maîtrisées par les candidats, 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, le cas échéant, des exemples et des documents qu'ils seraient amenés à emprunter à certains auteurs. Des dictionnaires de français et de géographie sont en effet à disposition des candidats dans la salle de préparation. 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.**
- **Connaître, apprendre et revoir les localisations** pour toutes les questions au programme. Le jury dispose de fonds de cartes numériques sur lesquels les candidats sont invités à localiser un certain nombre d'éléments (le relief, les grandes villes, etc.), et en particulier les exemples qu'ils auront mobilisés et dont il leur appartient de vérifier la localisation dans un atlas au moment de leur préparation (des atlas sont en effet à disposition des candidats dans la salle de préparation).
- **Le traitement des territoires ultramarins** est quasiment systématiquement écarté dans les sujets sur la France par ignorance. Cela rejoint l'amer constat d'une méconnaissance de leur pays pour une partie assez importante des candidats évalués.
- **Sortir des clichés** trop souvent associés aux 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 *Géococonfluences*, qui sont des outils indispensables au futur enseignant professeur d'histoire-géographie.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

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

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

La production graphique (croquis, schéma, etc.) peut être mobilisée 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. En effet, la production graphique peut être utilisée comme un fil conducteur tout au long de l'exposé et la démarche utilisée doit être explicitée par le candidat. Il est évidemment possible de proposer plusieurs productions graphiques, par exemple à différentes échelles, si le candidat ou la candidate en a eu le temps lors de la préparation. Dans l'adaptation pédagogique, il est plus pertinent de considérer la production graphique, non comme un document mobilisé dans l'étude de cas, mais comme son aboutissement.

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

Les règles de base de la production graphique

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 parfaitement 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 car trop d'informations nuit à l'information. Veiller également à équilibrer le nombre de figurés par partie.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

- Adopter une démarche géographique

La géographie est avant tout une analyse de l'espace. La démarche géographique consiste ainsi à se demander pourquoi tel ou tel phénomène se produit à un endroit précis et pas ailleurs. Le propos doit donc être rigoureusement spatialisé, en mobilisant différentes échelles, qui peuvent être spatiales et temporelles. Pour autant, la dimension temporelle et historique des phénomènes spatiaux ne saurait constituer un point de départ de l'analyse. Par exemple, un sujet sur les frontières du Moyen-Orient gagnerait à être exploité à partir d'un état des lieux de la situation actuelle et non d'une chronologie du conflit israélo-palestinien.

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

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

- 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 des candidats. Une contextualisation, une description et une analyse précise de ces documents constituent un réel enrichissement de l'exposé. À l'inverse, l'absence de documents est toujours pénalisée. Il est difficilement concevable, par exemple, de présenter un exposé sur le Delta du Mékong face au changement climatique sans s'appuyer sur des photographies en montrant le fleuve, son utilisation ancienne et actuelle. Si elles ne sont pas l'objet principal de l'exposé et ne sauraient faire l'objet d'un commentaire complet, les cartes topographiques n'en demeurent pas moins des documents géographiques de premier ordre, qui offrent une multiplicité d'informations sur un espace précis. Leur utilisation est trop souvent négligée par un grand nombre de candidats, manifestement déstabilisés d'avoir à utiliser un document dont ils ne maîtrisent pas l'analyse, voire



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

la simple lecture. On peut regretter la sous-utilisation des cartes topographiques proposées aux candidats et candidates en bibliothèque. Elles peuvent pourtant être de magnifiques supports à une leçon quand elles ne sont pas associées. Rappelons que de tels documents, en particulier les images, constituent des supports pédagogiques qui sont au centre des pratiques actuelles des professeurs d'histoire et de géographie. Pour autant, les candidats sont invités à ne pas multiplier les illustrations, qui peuvent devenir redondantes, ou faire perdre de vue le fil de l'exposé. Celles-ci doivent donc être sélectionnées avec soin. Nous rappelons que les documents doivent appuyer le propos et non l'inverse ; l'exposé ne peut se limiter à un commentaire de documents sans véritable fil directeur. Ces documents doivent permettre d'incarner acteurs et territoires afin d'éviter un exposé trop général et trop théorique, et une géographie qui n'est suffisamment concrète.

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

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 de ces objets géographiques.

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, le document 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 ; ce document doit être en effet suffisamment riche pour pouvoir être exploité dans toutes les dimensions de l'épreuve. Il est possible de sélectionner ce document non seulement dans la banque d'images, mais également dans les ouvrages mobilisés par le candidat au moment de la préparation de l'exposé.

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

Tant dans la partie scientifique que pédagogique, ce document peut être complété par d'autres documents qui permettent de mener un raisonnement à différentes échelles ou de comparer avec d'autres territoires dans le temps et dans l'espace.

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

Ce troisième temps peut constituer un moment de l'exposé, à condition d'être bien articulé avec la problématique et le propos scientifique. En revanche, une présentation artificielle en fin d'exposé apporte peu, lorsque ce document n'a pas été précédemment mobilisé dans les analyses. Il faut éviter un questionnement et une présentation stéréotypés. De même l'exposé du candidat ne doit pas être découpé de manière artificielle en trois parties de durée équivalente. La partie scientifique conserve ainsi une part conséquente de l'exposé. Le temps accordé à chacune des parties peut être adapté au sujet et aux choix effectués par le candidat.

Enfin, ce document ne peut correspondre à une production graphique personnelle.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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 leur permet de prendre connaissance des ouvrages et des documents qu'ils auront à leur disposition, tout en se familiarisant avec l'organisation de la bibliothèque afin de gagner en efficacité lors de leur passage pendant leur épreuve.

- La préparation

Elle se décompose en plusieurs temps.

La réflexion

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

Le choix des documents et la bibliographie

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

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

- La partie scientifique

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

L'introduction



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

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

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

Le développement

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

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

La conclusion

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- La partie pédagogique

Le jury constate une nette amélioration dans la maîtrise de cet exercice de transposition par les candidats. Si certaines adaptations demeurent sacrifiées ou peuvent sembler délayées, cette partie pédagogique est souvent d'une durée convenable, de 7 à 8 minutes, souvent bien organisée, avec l'identification claire et la justification du niveau de classe, du thème et du sous-thème faisant l'objet de l'adaptation. Les propositions les plus abouties s'appuient souvent sur une problématique adaptée au niveau choisi, sur une présentation des notions pertinentes à aborder et des documents qui pourraient être mobilisés à cet effet. Ces propositions doivent s'appuyer sur le Bulletin officiel, disponible dans les salles de préparation, qui présente les attendus officiels des programmes.

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

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

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

Cependant, 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 des candidats.

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- L'entretien

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

L'interrogation est menée en trois temps.

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

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

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

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

- Il faut impérativement éviter d'avoir des réactions inappropriées, d'employer des formules familières (comme « ok », « ça marche », « j'ai zappé » ..., etc.). Les exposés sont souvent ponctués de tics de langage et de « euhhhh » sans oublier les répétitions systématiques.
- Il faut également veiller à ne pas utiliser de manière inappropriée les formules « selon moi » ou « je pense que » pour des réponses qui n'appellent pas à émettre un avis ou une opinion (telle qu'une demande de définition d'une notion).
- Faire attention à sa posture : Il est regrettable également de voir des candidats avec les mains constamment dans les poches, s'affaler sur le bureau. Il est recommandé de ne pas jouer avec sa bouteille d'eau ou avec son stylo, etc.
- Éviter absolument le métadiscours : commenter leur propre prestation pendant l'oral ne peut que pénaliser les candidats. On attend une certaine ouverture d'esprit d'un futur enseignant.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

2.3. Le bilan de l'épreuve.

- L'utilisation des ressources

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

Le jury a vu passer différents profils de candidats dont les prestations ont donné lieu à des notes de 1 à 20.

Les sujets proposés portant sur les différentes questions du programme avaient fait l'objet d'un accord entre les membres du jury quant à leur faisabilité par les candidats dans le temps de préparation imparti, au regard de la bibliographie et des cartes disponibles à la bibliothèque.

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

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

Les images satellites et les cartes sont certainement les documents les moins exploités : les cartes topographiques en particulier ne sont presque jamais sorties, et quand c'était le cas, leur utilisation a été le plus souvent superficielle. Lorsque des cartes topographiques sont proposées avec le sujet aux candidats, elles ne sont pas le plus souvent exploitées, et lors de l'entretien les candidats sont fréquemment dépourvus lorsqu'il s'agit de repérer les éléments principaux du relief, les cours d'eau, voir même les frontières entre deux États.

- La maîtrise du cadre formel de l'épreuve

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

Le jury a été sensible à plusieurs aspects dans l'évaluation globale de chaque exposé : la capacité du candidat à traiter le sujet donné en l'analysant et en proposant un plan réflexif ; la capacité du candidat à s'exprimer de manière continue, en utilisant le vocabulaire et le registre de langue adaptés, mais aussi en rendant l'exposé vivant et dynamique. L'usage d'illustrations (photographies et cartes) contenues dans la base mise à disposition des candidats ou issues d'ouvrages empruntés à la bibliothèque était bienvenu, dès lors qu'il permettait de nourrir la réflexion et donnait lieu le cas échéant à une analyse en rapport avec le sujet. Enfin, on attendait dans la seconde partie de l'épreuve la capacité du candidat à préciser des éléments de vocabulaire ou de contenu abordé durant son exposé. Les questions pouvaient porter aussi sur des éléments du sujet n'ayant pas été abordés par le candidat. Il a pu aussi être demandé au candidat de localiser des éléments de géographie générale sur un fond de carte afin de vérifier ses connaissances, sur chacune des questions au programme. Les questions portant sur la proposition didactique visaient à préciser les notions abordées avec des élèves du niveau concerné, envisager les difficultés qui pourraient être rencontrées. Le jury pouvait revenir sur la proposition graphique du candidat afin qu'il en fasse une lecture critique et envisage des améliorations possibles tant sur le fond que sur la forme.

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

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

En revanche, des exposés qui font l'économie d'une réflexion sur les termes et les enjeux du sujet passent souvent à côté : le propos reste général et généralisant, ne proposant pas ou peu d'exemples ou d'étude spatialisée ; on entend par spatialisation le fait de différencier et localiser des phénomènes afin d'aboutir à des réponses



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

nuancées, au-delà des clichés, pouvant aboutir à une typologie d'espaces (sur les espaces ruraux français par exemple) ; bannir les formules relevant de la langue de bois comme « on a pu voir que sur certains espaces se produisent certains phénomènes qui ont d'importantes conséquences ». Des candidats se sont contentés de recopier des intitulés de parties issus de manuels sans que ceux-ci ne collent vraiment au contenu proposé par le candidat : le jury n'est pas dupe ; des candidats ont proposé des exposés plats, linéaires, non problématisés, se réduisant à une énumération de faits non liés les uns aux autres (« il y a », « on a ») ou avec une problématique se contentant de reprendre les termes du sujet ; si l'exposé est doublé d'un rythme monotone ou trop lent, d'une absence d'illustrations, des répétitions systématiques, des tics de langage et des « euhhhhh », l'exposé devient lassant et inaudible même pour un jury. Quelques candidats se sont effondrés dès les premières questions, réalisant qu'ils étaient passés à côté du sujet et n'ont pas joué le jeu des questions dans la seconde partie. Par ailleurs, les questions ont révélé des impasses ou d'importantes lacunes dans la préparation du programme, une méconnaissance de l'actualité récente en lien avec des questions au programme (la guerre au Haut-Karabakh, les revendications maritimes de la Turquie en Méditerranée et mer Égée, la guerre au Donbass et l'annexion de la Crimée par la Russie, l'accord frontalier entre la France et le Surinam...).

- L'entretien

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

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

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

- Les productions graphiques

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

Les productions graphiques proposées ont été très variées sur le plan des espaces et échelles représentés. Certaines trop simplistes sur la représentation, et dépourvues de toponymes, se sont révélées peu pertinentes ; d'autres n'ont pas intégré certaines règles de réalisation : alignement des légendes, utilisation des trois types de figurés, utilisation du matériel de réalisation approprié, soin général, absence d'échelle et d'orientation. Présentées le plus souvent à la fin de l'exposé scientifique, il est manifeste que le plus souvent ces productions graphiques



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ont été réalisées hâtivement pour répondre aux critères de l'épreuve, sans réflexion approfondie. Il est regrettable que ces mêmes productions graphiques soient proposées comme synthèses d'une séquence pédagogique ou d'un exercice.

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

- Deux exemples de leçons

Les jurys ont eu la chance d'entendre plusieurs excellents exposés.

Le premier ayant reçu une note très honorable et le second ayant reçu la note maximale, comme le montre le résumé de deux très bonnes mises en situation professionnelle qui figure ci-dessous.

- Les marges frontalières dans le monde

Il faut noter qu'il ne s'agit pas ici du meilleur plan ou de la meilleure problématique pour traiter ce sujet, mais simplement d'un plan intéressant qui a permis au candidat de démontrer de réelles compétences d'analyse et d'alimenter un entretien stimulant.

Le candidat débute sa présentation par une dense réflexion sur les termes du sujet. En définissant et en croisant les marges, la marginalité, les confins, les glacis, les bordures, progressivement il construit son raisonnement autour de la perception par les acteurs des centres, les imaginaires qui en découlent ainsi que les stratégies de contournement, d'intégration ou la recherche de ressources par la marginalité et/ou la construction de marges.

La problématique proposée par le candidat est la suivante : « En quoi les marges frontalières participent-elles par des stratégies d'émancipation de ses acteurs à la mondialisation contemporaine ? ».

Le plan proposé est le suivant :

1- Les espaces et les populations en marges : des périphéries face aux centres nationaux. Le candidat s'appuie ici sur l'Asie du Sud-Est notamment les ethnies périphériques comme les minorités musulmanes au sud de la Thaïlande.

2- Les marges : des espaces au cœur de stratégies d'appropriation nationale. Les États, souvent par des aménagements et une militarisation, cherchent à contrôler et s'approprier les marges. Les acteurs locaux répondent par des volontés de sécession, d'indépendance qui se manifestent par des révoltes, des guérillas... Le candidat mobilise à cette occasion de nombreux exemples variés à toutes les échelles et dans toutes les parties du monde.

3- Les marges : des territoires ressources qui nourrissent le processus de la mondialisation tout en le questionnant. Dans cette partie, le candidat aborde les illégalismes, les flux illicites, les antimondes. À partir des acteurs, il présente des territoires à toutes les échelles y compris au cœur des métropoles.

La proposition pédagogique choisit un exemple rarement mobilisé : l'Afrique subsaharienne. Les marges de la bande sahélo-saharienne sont au cœur d'une démarche multiscalaire partant des marchés frontaliers, y compris urbains, pour atteindre l'échelle sous-continentale de l'Afrique de l'Ouest. Cela permet au candidat de placer son travail en fin de 4^{ème} sur une région d'Afrique dans la mondialisation.

Le candidat obtient une bonne note grâce à un raisonnement approfondi, rigoureux cependant quelques marges de progression existent. Au-delà de quelques oublis dans le traitement du sujet (notamment pour les marges maritimes et les zones frontalières), l'exposé ne propose pas suffisamment d'exemples approfondis et spatialisés. Chacune des parties devrait être illustrée par un document pour permettre au jury de mieux suivre et d'incarner le raisonnement du candidat. La proposition didactique est elle aussi trop réduite (moins de 5 minutes) pour



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

permettre d'apprécier les qualités professionnelles du candidat. Elle ne présente aussi aucun document réellement utilisable en classe.

L'échange avec le jury confirme les qualités de raisonnement du candidat qui poursuit son regard pertinent sur les marges et les territoires que les acteurs produisent. Le jury prend plaisir à cet exercice intellectuel mais ne parvient pas à obtenir des exemples concrets utilisables avec des élèves.

- Les effets frontières en Europe

Le candidat débute par une accroche citant un extrait d'un blog d'une Genevoise qui raconte ses loisirs sans tenir compte de la frontière. Le candidat débute sa présentation par une dense réflexion sur les termes du sujet. Il amène ensuite sa problématique : « En quoi l'effet frontière atteste les différentes dynamiques et les mutations spatiales au sein de l'Europe dans un contexte de mondialisation ? ».

Le plan proposé est le suivant :

- 1- La frontière : un objet spatial. Le candidat aborde ici les degrés d'ouverture et les régimes de frontériorité, la géohistoire des frontières sur le continent et les enjeux contemporains par des exemples migratoires et militaires.
- 2- Une approche multiscalaire des frontières : la sanctuarisation des frontières externes de l'Union européenne, l'effacement des frontières internes puis la présentation, à une échelle régionale de la Grande Région, ceci associé à une production graphique pertinente.
- 3- La diversité des effets frontières permet de construire une typologie proposant un gradient allant de l'effet producteur d'espace de la mondialisation, l'effet frontière aux faibles dynamiques spatiales jusqu'aux frontières fermées et à risques.

L'exposé est associé à une production graphique soignée et pertinente qui constitue le cœur de la partie scientifique.

La proposition pédagogique choisit le troisième thème de la classe de 4^e : les mobilités humaines transnationales. A partir de plusieurs documents spatialisés et à plusieurs échelles sur Ceuta et Melilla (cartes et photographies), le candidat développe une réflexion pertinente à destination des élèves sur la photographie comme forme de langage géographique. Il permet aux élèves aussi d'appréhender les mutations spatiales et les spatialités qui naissent des frontières et des déplacements facilités et/ou contraints.

L'évaluation formative s'inscrit dans les attendus du programme et s'appuie sur les notions et les compétences développées : l'analyse de la photographie et l'approche multiscalaire.

Lors de l'échange le candidat parvient à encore approfondir son raisonnement par un riche dialogue avec les membres du jury en transposant ses qualités d'analyse sur les deux autres questions au programme. Il montre aussi une riche culture géographique et générale.

3. Oral d'entretien



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

3.1. Les exigences de l'épreuve

Définition de l'épreuve

Nouvelle dans sa forme et ses objectifs, cette épreuve présente plusieurs caractéristiques générales :

- Elle est adossée aux principes et valeurs de la République, notamment à la laïcité, ainsi qu'aux principes 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 comporte 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.

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 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'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.

Première partie de l'épreuve

En amont de la tenue de la session des oraux, 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.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Sans en privilégier aucun, le concours reconnaît et encourage la pluralité et la diversité des parcours de formation et des parcours professionnels des candidats. Il n'y a pas de parcours-type, ni d'itinéraires imposés pour se présenter au concours et devenir enseignant. De ce fait, 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. Parce qu'il doit opérer une sélection parmi ses expériences de formation et professionnelles, le renseignement de cette fiche constitue néanmoins pour le candidat un prolégomène à l'épreuve, qui lui est très utile pour réfléchir sur son parcours et qui lui permettra, lors de l'entretien, de mieux expliquer les motivations qui l'ont conduit à se présenter au concours.

Si le parcours du candidat n'est pas évalué en lui-même, l'exposé initial (5 minutes), lors duquel le candidat présente son parcours, 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'entrée dans 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.

Le temps d'échange qui suit l'exposé initial (10 minutes) porte sur la motivation du candidat et sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant. En prolongement de l'exposé initial et dans le fil de l'échange qui suit, le jury cherche à mesurer des éléments permettant de voir si le candidat a une posture en adéquation avec le métier auquel il aspire. Le jury est attentif à la manière dont il mobilise des arguments sur lesquels se fondent son aspiration à devenir à la fois professeur en général et professeur d'histoire-géographie en particulier. Cet échange vise également à évaluer s'il possède des connaissances de base sur le système éducatif et sur ses principaux acteurs, sur les droits et les obligations des agents exerçant une mission de service public, sur les fondamentaux des contenus, de la didactique et de la pédagogie de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique, ainsi que sur les gestes éducatifs fondamentaux pour gérer des groupes dans et hors de la classe.

On insistera ici 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, mais cherche à mesurer la manière dont celui-ci analyse ce parcours pour se projeter dans le métier. Cet échange ne consiste pas non plus en une juxtaposition de questions de connaissances sur le métier au détriment d'une évaluation de la capacité du candidat à analyser son parcours, à expliquer, sans théâtralité excessive, sa motivation et à démontrer qu'il se projette avec lucidité dans les différentes dimensions du métier de professeur. Il s'agit encore moins d'un simple contrôle de conformité où seraient attendues des réponses toutes faites, uniformisées et sans dimension réflexive.

Seconde partie de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve, qui dure vingt minutes, 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 de proposer 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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

d'assurer ses missions (dispositifs pédagogiques transversaux, couloirs, cour de récréation, service de restauration, sorties pédagogiques, voyages scolaires etc.).

S'inspirant le plus possible de la réalité, ces situations sont formulées d'une manière épurée pour tenir compte des conditions de l'épreuve et le jury s'attache à créer toutes les conditions nécessaires pour qu'elles puissent être appréhendées aisément par le candidat. Elles portent sur des thématiques très variées et, malgré leur formulation simple, les analyser requiert du candidat qu'il s'installe dans un horizon résolument réflexif et pratique. Là encore, le jury n'attend pas de réponses stéréotypées et automatiques. Les membres des commissions qui interrogent le candidat sont conscients qu'il découvre ces situations, qu'il n'a pas préparé sa réponse en amont et qu'il réfléchit en quelque sorte devant eux 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 qui lui sont confiés et qu'il connaît les différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire et qu'il peut les mobiliser pour l'y aider.

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. Dans tous les cas, il est attendu que le candidat porte sur ces situations une appréciation réfléchie et argumentée, débouchant sur des préconisations précises en faisant appel à l'ensemble des expériences et des connaissances dont il dispose, sur le plan proprement disciplinaire ou participant de la déontologie professionnelle du métier d'enseignant.

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

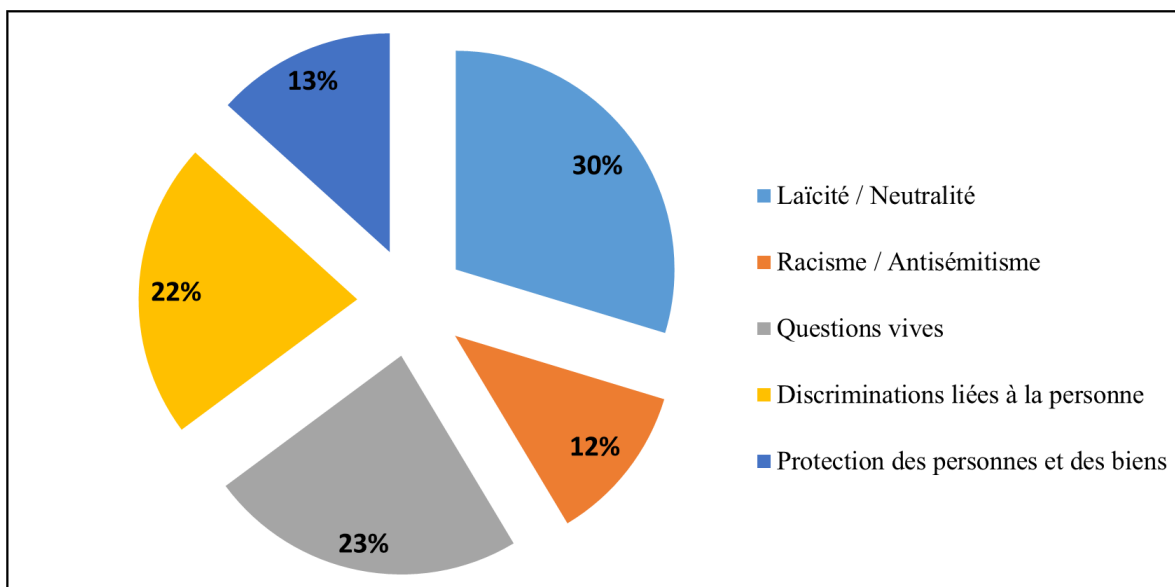
Les thématiques récurrentes proposées dans les mises en situations professionnelles lors de la session 2022 du concours

Les principales thématiques convoquées dans les mises en situation professionnelles proposées lors de la session 2022 ont eu trait aux différents champs de l'application des principes de neutralité et de laïcité (dont la gestion des faits religieux), à la question du racisme et de l'antisémitisme, aux questions vives (conflits mémoriels, bioéthique, débats sociétaux, débats scientifiques etc.), aux discriminations liées à la personne (LGBTphobie, xénophobie, sexisme, égalité filles-garçons, handicap etc.) ainsi qu'à la sécurité et la protection des personnes et des biens (harcèlement, mise en danger des personnes, protection de l'enfance, dégradations etc.). Parmi les 128 situations proposées lors de la session, un équilibre entre ces thématiques, représentatif de la fréquence selon laquelle la communauté éducative est amenée à les rencontrer dans les établissements, a été respecté dans toute la mesure du possible.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité



exemples de prestations réussies

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

Exemple 1

Dans sa fiche individuelle de renseignement, le candidat a mis en exergue son parcours d'étudiant en Master MEEF et la réalisation de stages d'observation et de pratique accompagnée.

Lors de son exposé initial, le candidat ne s'attarde pas sur la chronologie de son parcours. Il choisit de présenter sa réflexion sur le métier d'enseignant en s'appuyant à la fois sur son expérience de stagiaire et son mémoire professionnel, fortement ancré dans les pratiques didactiques et pédagogiques. Il parvient, à partir de cette réflexion, à faire émerger et à partager une posture, des gestes professionnels et une motivation. Ce choix de présentation se démarque avec succès d'exposés linéaires dans lesquels les candidats ne parviennent pas à prendre de la distance avec ce qu'il se contentent souvent de présenter seulement comme une « vocation ».

Lors de l'échange qui suit son propos, le candidat est capable de mobiliser dans ses réponses les compétences acquises, tout en identifiant les marges de progression. Sa réflexion se construit autour d'un dialogue cohérent entre les pratiques observées et des connaissances plus théoriques qu'il investit de manière pertinente.

La mise en situation d'enseignement était formulée ainsi : « Vous êtes professeur d'Histoire-Géographie en collège. En 4^{ème}, vous avez prévu une séance en binômes que vous avez-vous-même constitués. Lorsque vous annoncez leur composition, un élève exprime son mécontentement : « oh non, pas elle, elle est trop grosse », ce qui fait rire toute la classe. »

1. Comment analysez-vous cette situation ? Quels valeurs et principes de la République sont en jeu ? 2. Quelles pistes d'action envisagez-vous ?



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Pour s'approprier la situation, le candidat reprend la « trame narrative » pour analyser chaque élément. Il commence ainsi à répondre à la première partie de la question « comment analysez-vous la situation ? »

Le candidat identifie rapidement la problématique de la grossophobie et également les différents acteurs (victime, auteur et groupe classe témoin). Cette identification lui permet une première évaluation de la gravité de la situation proposée. Il analyse ensuite pour chaque acteur la portée de la situation. Il identifie les valeurs et principes en jeu, à savoir l'égalité et la lutte contre les discriminations. Il développe avec pertinence différentes pistes d'action : il décrit l'action de l'enseignant qui, après une première réponse individuelle, mobilise d'autres acteurs de l'établissement, mettant ainsi en avant la dimension collective du métier. La réponse très structurée s'appuie sur une connaissance précise de la vie d'un établissement, et notamment de ses instances (CVC, CESCE).

Les pistes proposées par le candidat s'inscrivent dans différentes temporalités (court, moyen et long terme) et à différentes échelles (de la salle de classe à l'académie, voire à l'échelle nationale avec l'évocation du programme PHARe).

Le candidat n'oublie pas pour autant les enjeux pédagogiques de la situation : il questionne les enjeux du travail de groupe et le relie à la valeur républicaine de fraternité. Ce dernier élément lui permet d'approfondir encore sa réflexion sur la situation.

Dans les échanges avec le jury, le candidat est en capacité de mobiliser son parcours et ses compétences pour l'élaboration des pistes proposées. Sa réactivité et sa réflexivité lui permettent d'explorer de nouvelles pistes, par exemple la lutte contre le harcèlement scolaire.

La mise en situation liée à la vie scolaire était, quant à elle, formulée ainsi :

« Vous êtes professeur d'Histoire-Géographie en lycée. Le professeur d'EPS se plaint auprès de vous qu'une élève de la classe de 1ère, dont vous êtes professeur principal, est systématiquement absente pour maladie lors des séances de piscine. Il émet l'hypothèse que les parents couvrent l'absence de leur fille pour des motifs religieux. »

1. Comment analysez-vous cette situation ? Quels valeurs et principes de la République sont en jeu ? 2. Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

Le candidat reprend la même stratégie d'analyse avec toujours autant de rigueur et d'efficacité. Il envisage plusieurs hypothèses qui le conduisent à élaborer plusieurs pistes d'action. Ces pistes intègrent les dimensions pédagogique, éducative, institutionnelle et juridique en s'appuyant sur des textes de référence (code de l'éducation et charte de la laïcité). Elles prennent en compte la complémentarité de tous les acteurs de la communauté éducative. Sans en connaître les contenus de manière exhaustive et précise, le candidat fait référence à la possible et utile mobilisation du vadémécum *La laïcité à l'École*. Il se montre conscient des difficultés à résoudre ces situations et de leur complexité et, ainsi, fait montre de recul et de réalisme.

Exemple 2

Dans sa fiche individuelle de renseignement et lors de son exposé initial, la candidate parvient à tirer profit de son parcours – non linéaire – pour en extraire les diverses compétences construites au fil de ses expériences en BTS



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

métiers de la mode et du vêtement, licence histoire de l'art et archéologie, puis en master recherche histoire. Elle explique comment elle envisage de les mobiliser dans le métier d'enseignant. Elle a pris la peine de conforter sa motivation par une courte immersion en établissement scolaire dans le cadre de sa préparation du concours. Elle mobilise également de façon pertinente au regard de l'épreuve les enseignements qu'elle a tirés de ses diverses expériences en milieu professionnel et associatif mentionnées sur sa fiche de présentation. Son propos est d'autant plus convaincant que son expression est déterminée, fluide, de bon niveau d'ensemble et que la candidate ne perd pas le contact visuel avec les membres du jury. Elle fait preuve de sincérité, de bon sens et parvient à réagir avec vivacité aux questions du jury. Il se noue avec lui un réel échange empreint de simplicité.

Les deux mises en situation proposées sont les suivantes :

« Vous êtes professeure d'histoire géographie en collège. En classe de 3^{ème}, lors d'un cours sur le génocide des Arméniens, un élève critique le corpus documentaire composé de documents historiques et d'ouvrages d'historiens : il serait, selon lui, orienté car provenant d'historiens non turcs ».

« Vous êtes professeure d'histoire géographie en lycée. En classe de Seconde, avec un collègue de lettres, vous organisez une sortie scolaire pour visiter un lieu de culte. Des parents de plusieurs élèves, au nom du principe de la laïcité refusent que leurs enfants participent ».

Elles sont assorties, comme lors de toutes les prestations, des deux questions suivantes :

1. Comment analysez-vous cette situation ? Quels valeurs et principes de la République sont en jeu ? 2. Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

Malgré des lacunes ponctuelles dont elle reconnaît d'elle-même le caractère regrettable, la candidate identifie clairement les principes et valeurs en jeu dans la situation proposée et fait preuve de nuance dans l'appréciation des pistes d'action à apporter. La réflexion menée sur la question des sources, induite par le sujet, est conduite de façon pertinente et amène la candidate à insister sur la diversité du corpus à proposer aux élèves, ce qui lui permet de leur faire comprendre comment se construit l'histoire.

Tout en interrogeant la nécessaire neutralité du professeur et grâce à une bonne connaissance du cadre réglementaire et notionnel, la candidate parvient ainsi à établir une posture professorale claire face à des prises de position potentiellement négationnistes dans le premier cas. Elle s'appuie ensuite sur une exacte définition de la laïcité pour établir une réaction appropriée face à des oppositions de parents, tout en parvenant à établir des ponts avec les parcours des élèves et à se situer dans une approche systémique de l'environnement scolaire.

Tout au long de l'épreuve, la candidate a fait montre d'une réflexion approfondie et posée qui nourrit un dialogue serein avec le jury.

Exemple 3

Dans son exposé initial, la candidate est revenue sur les points saillants de son parcours depuis son baccalauréat littéraire mention Histoire des Arts jusqu'à son Master MEEF. Elle évoque son questionnement autour du métier, notamment le choix d'enseigner dans le premier ou dans le second degré. Les stages réalisés durant sa licence de géographie lui ont permis d'affiner sa réflexion et de s'orienter vers le second degré. Elle s'engage alors vers un Master MEEF parcours histoire-géographie et fait le choix, en deuxième année, d'être contractuelle alternante



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

à raison de 6 heures en responsabilité par semaine. Lors de sa présentation, elle évoque son travail autour de son mémoire de master et mobilise son expérience professionnelle, abordant le champ pédagogique et la vie de l'établissement (différenciation, organisation de sortie scolaire, aide aux devoirs, accompagnement des élèves à besoins particuliers, participation à la concertation etc.).

Lors de l'échange qui suit cet exposé initial, la candidate démontre sa capacité à se projeter dans le métier, abordant notamment des éléments concrets comme la réunion de rentrée et le projet d'établissement. Par ailleurs, les compétences et capacités sont présentées et mises en perspective dans le cadre des cycles d'apprentissage, différenciant les pratiques et les attendus en collège et lycée. Le propos était illustré de nombreuses situations pédagogiques. Sur l'ensemble de la prestation, la candidate s'est montrée réactive, dynamique et souriante.

La mise en situation d'enseignement, assortie des mêmes questions que dans les exemples précédents, était la suivante : « *Vous êtes professeure d'histoire-géographie en lycée. Lors d'une séance en classe de terminale technologique sur la guerre d'Algérie, deux groupes d'élèves s'invectivent, l'un parlant de guerre de décolonisation, l'autre des bienfaits apportés par la colonisation* ».

Après avoir évoqué les enjeux de la situation, la candidate identifie les valeurs et principes mobilisés, insistant sur le respect et la liberté d'expression qu'elle explicite plus particulièrement. Elle formule des propositions d'action immédiates et plus lointaines, les inscrivant dans un temps pédagogique pertinent. Sa première réaction consiste à reprendre la main sur la situation, en la sécurisant et en remobilisant l'ensemble de la classe. Elle revient sur la question de la liberté d'expression, rappelant le cadre de son application dans les différents contextes. À plus long terme, elle évoque la possibilité de revenir sur la notion de démocratie lors d'une séance d'enseignement moral et civique. À l'occasion de l'entretien, elle prolonge sa réflexion sur les questions socialement vives en général et les relations entre histoire et mémoires.

La mise en situation liée à la vie scolaire était la suivante : « *Vous êtes professeure d'histoire-géographie en collège. Un élève de 3^{ème}, régulièrement absent à votre cours du mercredi, vient vous voir pour vous expliquer que sa mère l'élevant seule avec ses frères et sœurs, il est contraint de les garder le mercredi matin* ».

La candidate aborde la situation en la recontextualisant et en rappelant le cadre réglementaire autour de l'obligation de présence et d'assiduité. Les valeurs en jeu et la nécessaire prise en compte de la situation sociale de l'élève sont clairement mises en évidence et expliquées, tout en rappelant le rôle d'alerte du professeur auprès des personnels idoines pour aborder la problématique rencontrée. Les enjeux sont identifiés avec rigueur et finesse. Les pistes d'action proposées s'inscrivent dans une dimension collective qui montre la maîtrise du cadre institutionnel et la connaissance des missions des différents acteurs de l'établissement, en particulier le rôle de la direction de l'établissement et de l'assistante sociale. Sans en connaître les détails, la candidate évoque les possibilités d'aides financières et d'accompagnement des familles en difficulté. Elle mobilise les instances de l'établissement, comme le conseil de la vie collégienne, pour mettre en place des projets à l'échelle du collège en lien avec d'autres thématiques liées à l'éducation à la citoyenneté. Le jury a apprécié la posture d'enseignante responsable dans le traitement proposé pour cette situation.

3.2. Les erreurs récurrentes et les manques fréquents



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

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

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

Des éléments de posture apparaissent inappropriés : absence ou manque de contact visuel vers les trois 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, tenue vestimentaire inadaptée à une épreuve de concours.

Une mauvaise maîtrise des registres de langage pénalise fortement les candidats : niveau de langue employée, incorrections, phrases inachevées, abus et tics de langage, langage non verbal introverti ou à l'inverse excessivement théâtral, manque de maîtrise du vocabulaire spécifique, emploi d'acronymes dont la signification n'est en réalité pas connue (il est mal venu par exemple de parler lors de l'ensemble d'un exposé d'éducation morale et civique au lieu d'enseignement moral et civique).

Un exposé liminaire mal préparé, dans la forme comme sur le fond, permet rarement le déroulé d'un oral correct : mauvaise utilisation du temps de parole, absence de structuration du propos, récit du parcours trop descriptif et sans recul réflexif, manque de personnalisation de l'argumentation et du propos, incohérence entre les éléments présentés sur la fiche individuelle de renseignement et le propos, incapacité à tirer profit des expériences passées, y compris des erreurs ou difficultés rencontrées.

Lors de l'échange avec le jury, certaines carences sont particulièrement préjudiciables : 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 surannée 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)

L'analyse des mises en situation pâtit de défauts qui ternissent la prestation de nombreux candidats, par exemple :

- Une absence de réflexion réelle et approfondie sur les valeurs mises en jeu et notamment sur le sens de la laïcité à l'École.
- Des confusions notionnelles fréquentes (liberté d'expression / liberté de conscience, obligation de neutralité / devoir de réserve, secret professionnel / discrétion etc.),
- Un cadre réglementaire et une hiérarchie des normes mal maîtrisés.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- Une 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.
- Des carences disciplinaires en histoire et en géographie qui empêchent de saisir les problèmes posés par la situation proposée : le jury constate que, dans les situations comportant une référence géographique ou historique majeure, un point d'épistémologie élémentaire ou un élément concernant l'actualité de l'histoire-géographie entré dans les débats médiatiques, ceux-ci sont méconnus ou ignorés par certains candidats (il est par exemple problématique lors de l'oral de réaliser qu'un candidat ne semble pas savoir qui est Colbert, qu'il ne puisse pas situer la *Naissance de Vénus* de Botticelli à l'époque de la Renaissance ou qu'il ignore à quel siècle a été rédigé le code civil).
- Une connaissance lacunaire des symboles de la République et de leur histoire, y compris sur des aspects élémentaires.
- Une difficulté à caractériser les situations et à en déterminer le degré de gravité.
- Une précipitation dans la formulation de solutions, ce qui aboutit à une réaction immédiate sans analyse de la situation proposée et sans réelle réflexion.
- Une mauvaise gestion du temps de réponse, avec des silences trop longs qui empiètent sur le temps dévolu à l'exercice ou, au contraire, un délayage de la réponse qui empêche le jury de poser des questions qui permettraient pourtant d'approfondir certains éléments importants et, au final, d'aider le candidat à développer.
- Un traitement partiel ou mal approprié : défaut de hiérarchisation des différents aspects de la situation proposée, oubli de pans entiers de ce qu'elle recouvre, manque de nuance dans l'analyse.
- Une 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.

Dans les pistes d'action proposées, certains travers peuvent nuire à la réussite de l'exercice, par exemple :

- Une 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.
- Une confusion entre le devoir de neutralité du fonctionnaire et la nécessité de prendre des décisions idoines conformes aux missions des enseignants.
- Une mauvaise appréhension de la dichotomie entre bienveillance et sanction, avec des confusions sur les notions de sanction et de punition.
- L'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.
- Une chaîne hiérarchique mal maîtrisée, avec un oubli très fréquent du rôle des directions dans les établissements.
- Une mauvaise connaissance des missions des acteurs, notamment du périmètre des CPE, des psyEN ou des professeurs documentalistes.
- Une mobilisation trop systématique et simpliste de l'EMC et notamment le recours précipité au débat comme mode de résolution de tous les problèmes.
- L'oubli trop fréquent de la possibilité 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.
- Une mobilisation, sans explicitation suffisante, d'intervenants extérieurs, dont les modalités d'action sont mal connues.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

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

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

Le corpus de ressources à consulter est celui indiqué dans la rubrique consacrée à l'épreuve d'entretien du site <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/> disponible à l'adresse <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>.

Pour se préparer au mieux à l'épreuve, il convient de les maîtriser autant que faire se peut. 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 2022 du concours, sans toutefois que soit attendue de la part des candidats au concours externe une connaissance experte de l'ensemble de ces sujets.

Sur les notions liées aux valeurs et aux principes de la République, il est important :

- De pouvoir distinguer valeurs et principes de la République. On pourra se référer ici aux préambules des programmes d'enseignement moral et civique en vigueur, notamment ceux du collège.
- D'affiner la vision de la laïcité dans et en dehors de l'environnement scolaire, afin de ne pas mobiliser le principe en toute circonstance et sans réelle compréhension de ce qu'il recouvre.
- De connaître les modalités permettant de faire vivre ces valeurs à l'échelle d'un établissement (par exemple les journées commémoratives, le rôle des projets interdisciplinaires, l'importance de la co-éducation sur les valeurs etc.).

Concernant la dimension civique de l'histoire et de la géographie, il convient :

- De connaître les grandes lignes des programmes (axes et préambules) et leurs finalités à la fois intellectuelles, culturelles et civiques.
- D'approfondir sur le plan scientifique, épistémologique, didactique et pédagogique certaines thématiques-clefs pour cette épreuve : la distinction entre histoire et mémoire, la notion de questions socialement vives, l'enseignement laïque des faits religieux, le développement durable, l'enseignement de l'histoire des génocides, les questions géopolitiques, l'histoire et le sens des symboles républicains etc.

Concernant la place et les objectifs de l'enseignement moral et civique, il est utile :

- De comprendre que l'enseignement moral et civique 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.
- D'avoir pris connaissance des programmes du collège et du lycée.
- De réfléchir à la place et à l'accueil de la parole de l'élève en EMC et aux stratégies pédagogiques à mettre en œuvre.
- De penser l'articulation entre l'EMC, l'histoire-géographie et l'ensemble des autres enseignements.
- D'avoir mené une réelle réflexion sur le développement de l'esprit critique des élèves.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Sur les contenus disciplinaires et les démarches pédagogiques propres à l'histoire et à la géographie, il est important :

- De posséder une culture générale solide dans nos disciplines.
- De savoir différencier didactique et pédagogie.
- D'adopter une lecture critique des manuels.
- De comprendre la finalité des démarches pédagogiques proposées (par exemple la démarche inductive, le travail de groupe, la mise en autonomie des élèves etc.).
- D'avoir mené une réflexion sur les fondamentaux de l'évaluation, de la différenciation, du travail des compétences.
- D'avoir réfléchi aux notions d'accompagnement et aide, d'autonomie, de progrès et de réussite des élèves.
- D'être capable, plus généralement, d'interroger la place de l'élève dans les apprentissages.

Concernant la connaissance du système éducatif, il convient :

- De comprendre le fonctionnement des établissements et le rôle des différents acteurs, ou instances.
- De connaître les contours des grandes réformes (collège, lycée) et les enjeux qu'elles portent (compétences, capacités, oral, évaluation de contrôle continu, orientation).
- De connaître les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire.
- De comprendre les processus d'intégration des élèves à besoins éducatif particuliers.
- D'appréhender les enjeux des liaisons école - collège et collège - lycée.
- D'avoir des éléments de connaissances sur les « éducation à » et les parcours éducatifs.

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

Dans la fiche individuelle de renseignement, il est utile d'effectuer des choix pertinents d'expérience et, sans formalisme excessif, de manifester un esprit de rigueur dans sa rédaction : respecter le format proposé, éviter des polices de caractère de trop petite taille qui la rendraient difficilement lisible, adopter une présentation chronologique de la trajectoire présentée, dater les expériences, préciser la durée des éventuels stages effectués, indiquer aussi 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. Il n'y a par ailleurs pas d'obligation à remplir la totalité des cases de la fiche.

Sur le temps spécifique dédié à l'exposé initial de cinq minutes, même si les candidats sont invités à avoir préparé soigneusement leur exposé liminaire, il est déconseillé de donner l'impression de réciter par cœur un discours convenu. Il convient de veiller à adopter un débit de parole raisonnable et de tirer parti de la totalité des cinq minutes proposées pour valoriser au mieux sa réflexion sur le métier. Le contenu de l'exposé doit clairement préférer la réflexion sur le parcours plutôt que sa simple narration et 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'entretien qui suit l'exposé liminaire, il est important d'adopter une posture en adéquation avec ce qui est attendu d'un futur professeur auquel sera confié des élèves en pleine responsabilité. Les candidats doivent veiller à une bonne maîtrise de la langue et de l'oralité. Les expressions langagières trop familières sont



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

naturellement à éviter. Si le jury le demande, il ne faut pas hésiter 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. Il n'est pas inutile d'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 (<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>) sera utile aux candidats pour appréhender de nombreuses questions qui leurs seront posées.

Lors de la seconde partie de l'épreuve, une simple relecture ou reformulation élémentaire des intitulés des mises en situation ne saurait en constituer l'analyse. Pour mieux appréhender ces mises en situation dans leur complexité, il peut être efficace d'envisager les différentes échelles d'analyse (de la classe au rectorat, en passant par l'établissement), la pluralité des temporalités dans les propositions de réponse (temps court de la réaction, temps médian de l'analyse en équipe pédagogique et éducative, temps long de l'action pédagogique), la diversité des acteurs (ceux concernés par la situation et ceux qui pourraient être mobilisés pour y apporter une réponse). Sans qu'il soit nécessaire d'en connaître tous les détails, le cadre réglementaire et déontologique doit être clairement connu, en veillant bien prendre appui sur les ressources préconisées sur le site *devenir-enseignant.gouv.fr*.

Par ailleurs, les situations d'enseignement peuvent toucher à des objets d'enseignement qu'il est nécessaire de maîtriser dans toutes leurs dimensions scientifique, épistémologique didactique et pédagogique. Les différentes notions mobilisées au cours de l'épreuve doivent être définies, caractérisées et précisées par les candidats.

L'identification des valeurs et principes en jeu dans les situations ne se limitent pas à citer les valeurs de liberté, égalité et fraternité. On pourra, pour approfondir la maîtrise des valeurs susceptibles d'être interrogées par les situations se référer aux programmes d'enseignement moral et civique qui clarifie l'ensemble des valeurs, notamment constitutionnelles. En tout état de cause, les valeurs et les principes républicains constituent la clef de l'analyse des situations et il est nécessaire de procéder à une explicitation des valeurs mises en tension.

Dans la formulation des pistes d'action, il n'est pas attendu des candidats qu'ils proposent des solutions ultimes et définitives. Il est préférable d'analyser la complexité de la situation et de suggérer plusieurs pistes d'action et d'avoir ainsi une approche nuancée. Sans tomber dans le relativisme, il ne faut pas s'interdire d'envisager plusieurs hypothèses pour traiter une situation. Il est en tout cas important de ne pas négliger la dimension collective de la réponse, de toujours relier les pistes d'actions aux valeurs et aux principes de la République, de s'appuyer sur des entrées de programme en histoire et en géographie qui convoquent la finalité civique des disciplines. Enfin, le jury se montre attentif à la capacité du candidat à 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.