



Secrétariat Général

Direction générale des ressources
humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

CONCOURS EXTERNE DU CAPES ET CAFEP-CAPES

Section HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Rapport établi sous la responsabilité de Laurent CARROUE, président du jury

Avant-propos

Avec un total de 5 791 candidats en 2010, le concours externe du CAPES (4 985 inscrits) et le concours du CAFEP-CAPES (806 inscrits) demeurent un des principaux concours de recrutement de l'Education nationale dans l'enseignement secondaire et de loin le premier en histoire et géographie malgré la baisse régulière des inscrits depuis plusieurs années (total 2009 : 6 274, soit – 8,3 % entre 2009/2010, total 2008 : 7 230, soit – 20 % entre 2008/2010).

En 2010, 792 postes étaient à pourvoir dans les deux concours : 610 pour le CAPES, et 182 pour le CAFEP-CAPES. Au CAPES, le nombre de postes au concours connaît une baisse significative de 1 040 en 2005 à 730 en 2006 et 2007 avant de se stabiliser à 604 en 2008 et 609 en 2009. Concernant le CAFEP-CAPES, le nombre de contrats passe de 115 en 2006 à 140 en 2007, 142 en 2008 pour tomber à 75 en 2009 avant de remonter très sensiblement en cette année 2010.

Les épreuves écrites et orales ont mobilisé le travail de 118 examinateurs dont 6 composaient le directoire des concours¹. Dans un contexte particulièrement difficile cette année, nous tenons à leur exprimer toute notre reconnaissance pour la qualité du travail accompli. Venant de toute la France métropolitaine et d'outre-mer, et exerçant différentes fonctions (inspecteurs académiques - inspecteurs pédagogiques régionaux, Professeurs des Universités et Maîtres de conférences, professeurs en classe préparatoire, professeurs du second degré), ce jury est particulièrement représentatif de la diversité de nos disciplines. Pour autant, les membres du jury ont partagé les mêmes convictions sur ce que doivent être les qualités scientifiques, pédagogiques et personnelles d'un futur professeur d'histoire et de géographie : ils ont attaché du prix au niveau scientifique des candidats – que la première étape du recrutement que constituent les concours a justement pour finalité de garantir – et se sont efforcés de détecter leurs futures qualités pédagogiques, leur force de conviction, leur potentiel d'adaptation et leur capacité à assumer leurs responsabilités en matière d'éducation civique. Tant dans l'élaboration des sujets d'écrit que lors de la correction des copies et lors du déroulement des épreuves orales, le souci premier du jury a été de donner toutes leurs chances aux candidats. Il a veillé à l'harmonisation de la notation à mesure de l'avancée des concours. Le jury d'admissibilité a été comme l'an dernier accueilli au Lycée des Métiers Raspail dirigé par Mr Boussaroque, proviseur, que nous remercions vivement.

Le jury invite les candidats de la session 2011 et leurs formateurs à prendre attentivement connaissance de ce présent rapport qui précise à nouveau ses attentes, opère le bilan et donne des recommandations.

Il leur conseille aussi de prendre connaissance des *Rapports* des sessions précédentes, singulièrement de ceux des sessions 2006 à 2009, riches en informations pratiques, en repères majeurs pour les épreuves d'écrit et d'oral et en bilans.

(<http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm> ou *Historiens et Géographes* n° 396 novembre 2006 p. 111, n° 400 d'octobre-novembre 2007 p. 229 et n° 404 d'octobre-novembre 2008 p. 205.

Châlons-en-Champagne a accueilli pour la onzième année l'oral de cette session 2010 du CAPES et du CAFEP-CAPES. 102 examinateurs – dont 34 ont assumé le rôle important de président(e) de commission – y ont interrogé les candidats durant une vingtaine de jours. Les services de l'académie de Reims, les établissements châlonnais où se déroulaient les épreuves ou qui hébergeaient des membres du jury ou des candidats, la municipalité de Châlons, tous se sont mobilisés pour nous assurer le

¹ Outre le président : Christophe Badel, professeur des universités, Marc Deleplace, maître de conférences, Frédéric Dumont, maître de conférences, vice-présidents ; Jean-Marc Vaillant, Bertrand Vergé, professeurs agrégés, secrétaires généraux.

meilleur accueil et faire en sorte que les candidats puissent se consacrer pleinement à leurs épreuves. Qu'ils en soient eux aussi remerciés, et singulièrement madame la proviseure du lycée Étienne-OEhmichen qui a bien voulu, avec ses collaborateurs, nous accueillir. Près d'une centaine d'appariteurs ont assuré l'accueil et l'encadrement des candidats admissibles durant les épreuves orales. Leur rigueur et leur courtoisie ont constitué, comme les années précédentes, des éléments importants de réussite.

SOMMAIRE DU RAPPORT :

1. Chiffres-clefs de la session 2010
2. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves écrites d'admissibilité
 - 2.1. La composition de géographie
 - 2.2. La composition d'histoire
3. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves orales d'admission
 - 3.1. L'épreuve sur dossier
 - 3.2. Les épreuves orales de géographie
 - 3.3. Les épreuves orales d'histoire
4. Informations complémentaires sur le futur CAPES 2011
- 5.. Informations complémentaires sur le CAPES 2010

1. Chiffres-clefs de la session 2010

Pour mesurer l'évolution des concours depuis 2001, on pourra se reporter au début du *Rapport 2007*.

	CAPES 2009	CAPES 2010	CAFEP-CAPES 2009	CAFEP-CAPES 2010
Postes au CAPES / Contrats au CAFEP-CAPES	616	610	75	182
Inscrits	5 401	4 985	852	806
Admis (rapport admis / postes ou contrats)	616 (100 %)	610 (100 %)	72 (96 %)	63 (35,6 %)
ÉCRITS D'ADMISSIBILITÉ				
Candidats non éliminés (présents aux deux épreuves, ne remettant pas copie blanche, etc.)	3 731	3 292	551	502
Candidats non éliminés / inscrits	69 %	66 %	64,67 %	62,3 %
Moyenne de la composition d'histoire ²	5,43	5,59	4,86	4,94
Moyenne de la composition de géographie	5,48	5,51	5,14	4,92
BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ				
Moyenne du dernier admissible (« barre d'admissibilité »)	6,5	6	6,5	6
Nombre d'admissibles	1 311 ³	1 321	163	155
Admissibles / candidats non éliminés	35,14 %	40,10 %	29,58 %	30,88 %
« Optionnaires » de géographie / admissibles ⁴	9,9	9,5	7,36	6,45
« Optionnaires » d'histoire / admissibles	90,1	90,5	92,63	93,55
Moyenne des admissibles	9,14	8,75	9,29	8,51
ORAL D'ADMISSION				
Moyenne de l'exposé suivi d'un entretien (« leçon »)	8,05	8,62	7,94	7,87
Moyenne de l'explication de documents suivie d'un entretien	7,9	8,46	8	8,36
Moyenne de l'épreuve sur dossier	8,03	8,78	7,52	7,96
BILAN DE L'ADMISSION				
Moyenne générale du dernier admis (« barre d'admission »)	8,42	8,58	8,42	8,58
Nombre d'admis	616	610	72	63
Moyenne générale des admis	10,75	10,96	10,86	10,80
Admis / candidats non éliminés	16,51 %	18,5 %	13 %	12,5 %
Admis / admissibles non éliminés	47,42 %	46,17 %	45 %	40,6 %

² Toutes les moyennes sont données sur 20.

³ Plus les candidats dispensés d'épreuves d'admissibilité.

⁴ On entend par là ceux qui ont choisi à l'oral la leçon (coefficient 3) en géographie et l'explication de document (coefficient 2) en histoire.

Le profil des admissibles aux deux concours :

- Pyramide des âges : au CAPES et CAFEP-CAPES, près de 80 % des admissibles sont nés entre 1984 et 1989, 16 % entre 1978 et 1983 et 4 % après 1978.
- Titres universitaires : les étudiants disposant d'un master ou diplôme équivalent, d'une licence ou d'une maîtrise occupent une place centrale (cf. tableau ci-dessous).
- Valence dominante : comme l'an dernier, moins d'un admissible sur dix choisit de faire de la géographie sa valence dominante à l'oral (9,57 % au CAPES et 6,4 % au CAFEP-CAPES). Ce décalage structurel, lié à des logiques d'insertion professionnelle différentes entre l'histoire et la géographie, justifie pleinement la rénovation des épreuves des concours 2011 qui va déboucher sur la parité des deux disciplines à l'écrit et surtout à l'oral. Son objectif à moyen terme est de déboucher sur la formation et la sélection d'enseignants réellement bivalents qui doivent mettre en œuvre une fois recrutés dans les collèges et lycées un enseignement commun et équilibré des deux disciplines.
- Statut (cf. tableau suivant) : les étudiants, dont ceux en IUFM, occupent une place bien sur considérable. Les autres candidats admissibles se répartissent en de nombreux groupes dont les plus significatifs quantitativement sont ceux des assistants d'éducation, les candidats sans emploi et les autres personnels d'éducation.
- Sexe ratio : Si le CAPES apparaît relativement paritaire avec 51 à 52 % de femmes parmi les admissibles et les admis, au sein du CAFEP-CAPES la féminisation est plus sensible puisque les femmes représentent 56 % des admissibles et 54 % des admis.

Tableau. Répartition des admissibles et admis par principales professions en 2010

	CAPES admissibles	CAPES admis	CAFEP admissibles	CAFEP admis
Elèves 1 ^{er} année IUFM	980	478	83	39
Etudiants hors IUFM	149	61	45	17
Elèves ENS	40	7	0	0
Sans emploi	33	12	3	0
Assistant d'Éducation	115	40	3	1
Autres personnel Education	29	9	16	3

Tableau. Titres universitaires des admissibles et admis en 2010

	CAPES admissibles	CAPES admis	CAFEP admissibles	CAFEP admis
Master ou équivalent	437	217	46	23
Licence	391	143	64	23
Maîtrise	437	207	39	15

Au total, le CAPES externe et le CAFEP-CAPES sont des concours exigeants, comme le montre le rapport entre le nombre d'admis et celui des candidats ayant effectivement composé. Ils imposent donc un travail rigoureux et exigeant, qui doit pouvoir s'adosser à une culture *générale* géographique et historique – incluant la connaissance des histoires et des démarches des deux disciplines, la compréhension de leurs notions clefs, la possession des grands repères spatiaux, chronologiques et statistiques – construite au fil des années de lycée et d'université.

On se méfiera cependant d'en rajouter sur la difficulté : comme le montrent, dans le tableau précédent, les lignes « candidats non éliminés / inscrits » et surtout « admis / candidats non-éliminés », les chances des étudiants qui veulent et peuvent préparer sérieusement sont très réelles et justifient pleinement qu'ils s'engagent dans ces concours.

Cette année, la moyenne des 3 324 présents à l'épreuve pour le CAPES est de 5,51/20 - avec un écart type de 3,40 témoignant du très large éventail des notes utilisées par le jury qui n'hésite pas à valoriser les bonnes ou très bonnes copies - et celle des admissibles à l'oral de 8,59/20. Pour le CAFEP-CAPES, pour les 506 présents, la moyenne est de 4,92/20 et l'écart –type de 3,35 et la moyenne des admissibles de 8,78/20.

2. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves écrites d'admissibilité

2.1 Composition de géographie

[sujet numérisé intégral à télécharger :

http://media.education.gouv.fr/file/capes_externe/99/8/capes_ext_hist_geo_2_139998.pdf

« Aménagements des territoires et mutations récentes de l'agriculture française ».

Depuis deux ans, les questions « Nourrir les hommes » et « l'Aménagement des territoires en France » sont au programme du CAPES. Par ailleurs, la géographie de la France est supposée maîtrisée (car travaillée dans les premiers cycles universitaires) et la thématique agricole est l'un des points incontournables de l'enseignement de l'Europe. Pour toutes ces raisons, le sujet posé à l'épreuve de géographie du CAPES d'Histoire/Géographie s'avérait assez prévisible et, somme toute, assez accessible car au croisement des trois questions au programme.

Pourtant, il a visiblement surpris maints candidats. Il a aussi été révélateur des fragilités méthodologiques de nombre d'impétrants au CAPES, malhabiles à construire une dissertation dont le plan répond aux attendus du sujet. En effet, la réussite à l'épreuve de géographie ne s'improvise pas. Elle nécessite un vrai respect des règles de construction de la dissertation mais en adéquation avec un sujet qui doit être défini, problématisé et traité avec précision. Les candidats sont tenus, désormais, de prendre conscience de ces postulats d'autant plus vite que, lors de la prochaine session du CAPES, l'échéance de l'écrit arrivera tôt dans l'année (novembre 2010). L'ambition de ce rapport est donc de leur fournir une grille de correction mais aussi de les aider dans leur démarche de consolidation des fondements méthodologiques de la dissertation.

Appréhender le sujet.

Lire le sujet et définir les termes.

Le sujet avait donc pour ambition de croiser les trois questions au programme du CAPES. Il ne fallait alors pas le réduire à la seule question sur

l'aménagement des territoires en France. Ainsi, le pluriel des vocables « aménagement » et « territoire » devait, chez le candidat, susciter une définition large des notions. La mention d'« aménagements des territoires » permet en effet d'ouvrir la réflexion. Certes, l'aménagement renvoie à l'idée « *d'action volontaire et réfléchie d'une collectivité sur son territoire* » (pour Roger Brunet ou Raymond Woessner). A cet égard, les acteurs politiques de l'aménagement restent en première ligne dans le traitement du présent sujet. Mais, il s'agit aussi de ne pas oublier les acteurs du monde agricole eux-mêmes : agriculteurs, industriels de l'agro-alimentaire dans la mesure où le sujet fait référence aux « aménagements » qui, on le sait, « *sont aussi des équipements* » (Raymond Woessner) des territoires agricoles. Cela signifie que le candidat doit nécessairement descendre les échelles territoriales, depuis Bruxelles jusqu'à la ferme d'exploitation et même jusqu'au champ — l'aménagement agricole relevant d'abord de « *l'aménagement du sol agricole* » (Pierre George).

Dans le cadre de cette définition volontairement élargie du sujet, les candidats ne pouvaient se cantonner à mobiliser des connaissances relevant de la seule question sur l'« aménagement des territoires » en France. En effet, les éléments liés à la très grande échelle dans les territoires agricoles relèvent autant du programme d'étude sur la France que de celui sur « Nourrir les hommes ».

La mention « des territoires » devait également faire réagir sur le sens du terme. Le pluriel signifie d'abord qu'il convient d'analyser les territoires à toutes les échelles. Le sujet visait alors à mettre en lumière différentes stratégies d'aménagement, pour différents équipements inscrits dans des territoires emboîtés, de l'espace communautaire européen au terroir de production. Le pluriel signifie également qu'il faut prioritairement s'en tenir aux territoires agricoles, mais pas exclusivement, afin d'ouvrir la perspective sur l'ensemble des territoires — celui de la logistique par exemple lorsqu'il s'agit d'exporter des productions agricoles.

La référence aux « mutations récentes de l'agriculture » devait, certes, inciter les candidats à définir ce qu'est l'agriculture mais surtout à réfléchir sur les bornes chronologiques du sujet. Ce faisant, une telle démarche les guidait efficacement quant au plan à construire. Tout d'abord il convient de comprendre ce qu'il faut entendre par récent. En partant de l'actualité et en remontant le temps, la fin des années 1980 et le début des années 1990 apparaissent comme une période charnière pour les agricultures françaises : épizooties et zoonoses, surproduction, remise en cause du productivisme, exacerbation des problèmes de pollution, spectaculaire réforme de la PAC, libéralisation du commerce agricole mondial. Autant d'éléments que les candidats devaient développer et qui montrent que, depuis ce pivot chronologique, les agricultures sont insérées dans une phase constante de mutations ! Dans ce cadre, le productivisme n'est pas effacé d'un revers de la main. Il ne faut surtout pas l'ignorer. Mais il devient, d'une certaine façon, un héritage bouleversé par des dynamiques agricoles plus actuelles.

Le traitement du sujet devait donc cadrer avec deux impératifs. D'une part, insister sur la pluralité de l'agriculture française, qui est désormais à la croisée de différentes logiques de production qui s'opposent, se complètent, s'interpénètrent... mais qui ne s'annulent pas l'une l'autre ! D'autre part, le terme récent mentionné dans l'intitulé empêche logiquement toute démarche purement chronologique. C'était, du reste, l'un des objectifs de la formulation du sujet : éviter des plans stéréotypés, chronologiques, construits, par exemple, autour des différentes réformes de la PAC.

Problématiser le sujet.

Au préalable, il est nécessaire de rappeler que le sujet est comparatif : une erreur importante consistait à dissocier mutations agricoles et aménagements des territoires ! Trop de dissertations ont consisté en cela. Il convient aussi de bannir toute formulation passe-partout. La problématique est le cœur de la dissertation : elle induit le plan et, partant, toute la réflexion. A cet égard, plusieurs pistes de réflexion s'ouvrent, en lien avec les idées avancées dans le préambule. En partant du lien classique entre politique et aménagement des territoires, le candidat ne peut que s'interroger sur les interactions du politique (dont les logiques de conception de l'aménagement du territoire ont fortement évolué depuis les années 1990) avec les mutations agricoles. Il doit alors s'interroger sur les aménagements directement induits par les politiques d'aménagement du territoire.

Mais, au vu des quelques exemples de mutations agricoles mises en exergue dans le préambule, le candidat doit aussi appréhender la façon dont les agriculteurs, voire les industriels, s'y adaptent et les accentuent, en se demandant comment les aménagements développés sont révélateurs de cette adaptation. Enfin, le territoire agricole national est, à toutes les échelles, au carrefour de toutes ces mutations et de ce jeu complexe d'acteurs. Il convient notamment de s'interroger pour savoir si les traditionnelles logiques de spécialisation de l'espace national autour de grands bassins de production (hérités, en partie, du productivisme) résistent toujours à l'analyse. A partir de là, un plan possible apparaît, sans pour autant être un plan absolu. Tout plan est acceptable

du moment qu'il cadre avec le sujet, repose sur une argumentation précise et découle d'une problématique judicieuse, articulée autour des notions centrales du sujet. En revanche, la question de savoir qui de l'aménagement ou des mutations agricoles sont premiers n'ont pas grand intérêt : il y a interaction entre les phénomènes, ce que démontre notre problématique précédente. Savoir qui est premier, la poule ou l'œuf, n'a aucune pertinence.

Erreurs à bannir et conseils à méditer.

La dissertation et le croquis : l'application d'un discours de la méthode.

L'introduction doit être composée des trois éléments qui sont : Le préambule amorce la dissertation en se basant, le plus souvent, sur un fait d'actualité précis qui sert d'entrée en matière. Il définit précisément les termes du sujet et borne chronologiquement et spatialement l'argumentation. A cet égard, rien ne justifiait l'exclusion des territoires ultramarins dans le traitement du sujet. La problématique doit être développée sous la forme de questions (directes ou indirectes du reste). Mais, elle ne peut être une simple reprise du sujet, auquel on aurait simplement rajouté un point d'interrogation. L'annonce du plan n'est pas superfétatoire : elle apporte déjà des éléments de réponse aux questions de la problématique et ne saurait être une redondante reprise des questions.

Le développement obéit également à une présentation rigoureuse. Tout développement conçu sous la forme d'un bloc monolithique est à proscrire. Sauts de ligne, alinéas sont les garants d'une présentation heureuse de l'exercice (les titres des parties pouvant être apparents dans la copie).

Le développement obéit à une logique d'argumentation simple : toute idée doit être corroborée par un exemple précis. Car, raisonner simplement à partir de quelques idées non étayées de faits géographiques précis donne une copie superficielle. Au contraire, une accumulation d'exemples juxtaposés ne saurait tenir lieu d'argumentation et de raisonnement.

Le développement peut contenir des schémas (toujours valorisés) à condition que ceux-ci soient lisibles, obéissent aux règles élémentaires de la sémiologie graphique, et trouvent leur pertinence par rapport au sujet proposé. Ici, des schémas sur l'organisation d'une ferme (bâtiment de vie, hangar de stockage, atelier hors-sol...), sur le fonctionnement d'un terroir viticole (sur le plan agronomique — coupe géologique simplifiée de la Côte d'Ile-de-France pour le Champagne —), sur l'ancrage des IAA aux aménagements routiers, sur l'organisation interne des grands ports d'exportation (Rouen) étaient possibles.

La conclusion, trop souvent bâclée, est un élément majeur de la dissertation. Elle doit dresser un bilan percutant de l'argumentation développée. Par ailleurs, elle apporte des éléments d'ouverture, sur le sujet et au-delà. Mais, l'élargissement n'est pas une simple vision prospective des choses. Dans le présent sujet, les questions évanescences sur l'avenir de l'agriculture française (quel sera l'avenir de l'agriculture française d'ici à 2020 ?) étaient à bannir, pour préférer une ouverture ayant du sens et reposant sur des faits réels (quid de l'avenir de la PAC après 2013 ?).

Le croquis de synthèse nécessite aussi du soin et de la précision. La légende (articulée autour de parties mais aussi de sous-parties pour éviter les inventaires à la Prévert, toujours fastidieux) doit être détachée du croquis afin de faciliter la lecture. Celui-ci est logiquement couronné d'un titre, de préférence problématisé, qui ne reprend en aucune manière le libellé du sujet. Il faut absolument bannir les légendes écrites derrière la carte, sous peine de voir sa carte disqualifiée lors de la correction. Les règles de la sémiologie graphique (se reporter au rapport de 2007) doivent être nécessairement respectées (couleurs chaudes/froides, figurés ponctuels). Dans le cadre du présent sujet, le fond de carte dépassait volontairement le seul cadre des frontières nationales dans le sens où l'ancrage de l'agriculture française, et de ses aménagements, à l'Europe devait obligatoirement être souligné.

Des erreurs à corriger.

L'éventail des notes, très ouvert, démontre qu'il était possible de traiter fort convenablement le sujet. Les notes les plus basses s'expliquent logiquement par des erreurs considérées par les correcteurs comme inacceptables. Toute velléité de réussite au concours implique donc de cerner quelles sont ces fautes et de comprendre comment les corriger. Il faut tout d'abord rappeler que la dissertation est un exercice de langue française. L'accumulation de fautes d'orthographe est donc sanctionnée. Dans la même logique, le style doit viser à l'efficacité : châtié mais sans excès de fioritures (se méfier des phrases trop longues) et, par-dessus tout, syntaxiquement correct. Le candidat doit démontrer qu'il a les compétences pour corriger ses futurs élèves et les faire progresser.

Le CAPES n'est certes pas une épreuve d'érudition. Mais force est de reconnaître que certaines ignorances sont rédhibitoires. Ainsi, la carte démontre trop souvent des erreurs de localisation difficilement acceptables. Il n'est pas excessif de demander à un candidat de maîtriser le positionnement correct des dix premières agglomérations françaises (Strasbourg n'est pas une ville lorraine et Bordeaux n'est pas à la confluence du Rhône et de la Saône), de savoir situer les principaux ports (Anvers n'est pas sis sur l'estuaire de la Seine) et les axes logistiques majeurs du territoire. Il n'est jamais pertinent d'inventer ses propres statistiques, surtout si celles-ci sont erronées. Le correcteur préférera la modestie maîtrisée d'un ordre de grandeur statistique acceptable à l'affirmation péremptoire et fautive d'un chiffre totalement contourné (des rendements de 10 000 quintaux par hectare par exemple !).

En outre, l'accumulation de clichés et de stéréotypes fallacieux ne saurait tenir lieu de démonstration. Ratiociner sur la tendance supposée constante des paysans aux jérémiades (manifestations, jacqueries violentes) est totalement condamnable. Les candidats doivent également bannir le verbiage et la cuistrerie, surtout si celle-ci met en exergue des ignorances profondes (faire de Sully un ministre de Louis XIV). Et utiliser des termes très conceptualisés sans être capables de les définir pousse le correcteur à considérer que le candidat ne maîtrise pas ce qu'il écrit, surtout si les termes utilisés sont inadéquats. Le candidat doit être convaincu que le verbiage et les propos abscons ne permettent jamais de masquer la vacuité de la pensée : au contraire, ils la soulignent.

Dès l'introduction, les éléments de définition du sujet sont attendus. Or, la plupart des copies préfèrent éviter ce moment qui, pourtant, est une aide précieuse afin de concevoir avec pertinence la problématique. Comment questionner le sujet et proposer un plan convenable si l'on ne sait de quoi il retourne ? Plutôt que d'entrer de but en blanc dans le sujet, une correcte définition des termes « aménagements », « territoires », « mutations récentes » et même « agriculture » était attendue. Les copies ayant évité ce point de passage méthodologique obligé ont été sanctionnées en conséquence. D'autant plus que, au cours du développement, elles ont souvent dérivé vers le hors-sujet, les candidats payant alors leur absence de rigueur liminaire. Ainsi, les copies qui, en introduction, n'ont pas défini la notion d'agriculture, se sont souvent fourvoyées dans des digressions ayant trait à la mariculture et à la pêche.

D'ailleurs, une saine définition des termes évitait deux écueils. Premièrement, une vision du sujet purement agricole, deuxièmement, une vision purement aménagiste. La conjonction de coordination ET était donc capitale : elle impliquait une mise en relation et non seulement une simple juxtaposition des deux axes directeurs de la dissertation.

Et la définition des termes permettait aussi de ne pas se tromper sur l'esprit du sujet : agricole n'est pas synonyme de rural. Toutes les gloses sur les espaces ruraux et leur diversité n'avaient donc aucune pertinence en elles-mêmes. Il en est de même sur le rapport à la ville : celui-ci devait être guidé par des considérations purement agricoles, et non par une étude de la périurbanisation ou de l'étalement urbain (sauf à en considérer l'impact — à ne pas surexposer d'ailleurs — en termes de mitage urbain).

Dans le développement, les propos qui versent vers les jugements de valeur non scientifiques sont à proscrire. Ainsi, trop de copies ont définitivement voué aux gémonies l'agriculture productiviste pour exalter les modes de culture bio ou raisonné avec une absence constante de nuance et dans le cadre d'une vision des choses par trop manichéennes.

Maintes copies ont été caractérisées par une absence totale d'exemples précis. Or, la géographie n'est jamais une discipline « hors-sol ». En conséquence, les candidats ne peuvent se contenter de longues tirades énumérant les différentes phases d'aménagement du territoire, recensant lois, programmes et autres projets sans aucune réflexion sur la notion d'impact. Pour autant, toute idée de remplissage de la copie est à bannir : les correcteurs n'évaluent pas les copies au mètre et au poids. Il était, par exemple, hors de propos de rappeler la structure macrocéphale du réseau urbain français : le thème est à la fois dilatoire et hors-sujet.

Enfin, il convient de rappeler que la construction d'un plan procède d'un raisonnement et vise à une argumentation : les démarches plaquées *a priori*, les systématismes de la pensée sont voués à l'échec. Un sujet sous forme de questions n'implique pas forcément un plan du type thèse/antithèse/synthèse et un sujet très spatialisé n'appelle pas nécessairement un plan multi-scalaire. Quant au plan chronologique, il est souvent en géographie un faux ami, voire une solution de facilité dangereuse, dont il faut se méfier grandement. Cela ne signifie pas, pour autant, que la chronologie ne tient aucune part dans l'analyse.

Les éléments qui ont été valorisés

Les correcteurs ont été sensibles à plusieurs éléments qui ont été fortement valorisés. Tout d'abord, ils apprécient évidemment les candidats qui soignent la présentation formelle de la dissertation et de la carte. Une copie ne peut prendre la forme de plusieurs pages écrites avec un stylo bille baveux et percluses

d'une graphie cunéiforme. Il en est de même pour la carte : celle-ci doit être sémiologiquement juste, scientifiquement profonde et esthétiquement élégante. Les introductions construites, soucieuses de définition et respectant les trois éléments de base sont forcément valorisées. *A contrario*, une erreur grossière assénée dès le début du devoir peut laisser une impression fâcheuse et tenace sur le correcteur. En outre, les préambules passe-partout deviennent vite rebutants, surtout s'ils sont systématiquement identiques (référence récurrente au Salon de l'agriculture de Paris). En revanche, les préambules originaux et scientifiquement justes ont été appréciés, à l'image de cette copie ayant évoqué la manifestation du 8 mars 2010, sur la place du Capitole de Toulouse, d'agriculteurs inquiets des restrictions imposées à l'utilisation de l'eau d'irrigation. Lors du développement, les plans qui refusèrent la solution de facilité consistant en une simple étude chronologique de l'agriculture française ont été appréciés à leur juste valeur, à condition cependant qu'ils ne dérapent vers le hors-sujet ou vers d'autres systématismes (le plan multi-scalaire). Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille pas changer d'échelle : bien au contraire, les analyses qui insistèrent sur la pluralité des agricultures françaises en changeant l'échelle d'analyse ont été appréciées, sans oublier les territoires d'Outre-mer. Beaucoup trop rares sont les copies à ne les avoir pas occultés !

Enfin, l'un des points capitaux à rappeler est celui de la démarche : trop peu fréquentes sont les copies qui raisonnent de façon juste grâce à une vraie maîtrise conceptuelle. Des notions telles que éco-conditionnalité des aides, poly-fonctionnalité de l'agriculture, libéralisation de la politique européenne valent toujours mieux que des périphrases alambiquées et abstruses. La carte reste également largement à parfaire. Les légendes bien articulées sont toujours appréciées, en phase avec le sujet. Le titre doit être assez court pour être percutant. Netteté du trait, clarté de la lecture sont des qualités majeures, même si la première reste la justesse. Les cartes, qui ont représenté correctement les bassins de production, qui ont su localiser correctement les principaux aménagements en lien avec l'agriculture, qui ne commettent pas de grossières erreurs de localisation, permettent aux candidats de sortir du lot et ont constitué une vraie plus-value dans le classement final des copies (la carte est notée sur 5 points et représente un quart de la note totale). Souvent corrigées avant la dissertation, les cartes pertinentes mettent le correcteur dans de bonnes dispositions à l'égard de la copie. *In fine*, la carte n'est pas un pensum mais une production éminemment géographique qu'il faut réaliser avec minutie.

Suggestion de plan

Introduction

- I. Le triple objectif de l'aménagement politique du territoire agricole : produire, ruraliser et libéraliser.
 - A. La permanence des objectifs traditionnels de la politique nationale d'aménagement des territoires : ouvrir, moderniser et stimuler économiquement.
 - B. L'euro-péanisation des politiques d'aménagement des territoires, notamment agricoles.
 - C. Mise en compétitivité, libéralisation et décentralisation : de nouvelles logiques appliquées à l'espace agricole.

- II. A l'échelle des producteurs, aménager les territoires en lien avec les mutations agricoles actuelles : essor des agricultures de qualité, réforme des logiques productivistes, évolution du métier de paysan.
 - A. Des nouvelles exigences productives pour des agricultures à haute valeur environnementale d'où la nécessité d'aménagements nouveaux
 - B. Aménager les héritages productivistes, pour leur assurer une durabilité.
 - C. Nouveau métier, nouvelles pratiques, nouveaux aménagements des exploitations.

- III. Des espaces agricoles en profondes mutations : des aires de production aux spécialisations qui s'estompent — surtout à l'échelle locale.
 - A. A priori, la permanence de grands bassins productifs, hérités du productivisme : des productions spécialisées, des aménagements ajustés.
 - B. Des aires, parfois perçues comme misonéistes jadis, profitant des nouvelles opportunités agricoles liées à la qualité et développant des aménagements ad hoc.
 - C. A toutes les échelles, la compénétration des logiques de production et des aménagements agricoles.

Conclusion

Suggestion de plan pour le croquis de synthèse.

« Les aménagements du territoire, au service de la pluralité agricole française ».

I. Désenclaver l'agriculture à vocation exportatrice française et l'ouvrir sur les marchés.

1. Arrimer l'agriculture sur le treillage national.

Autoroute majeure.

Axe ferroviaire.

Grand marché agricole : MIN et marchés aux bestiaux.

2. Interconnexions fondamentales pour l'agriculture française sur le réseau européen de transports.

Tunnels transalpins et transpyrénéens.

Tunnel sous la Manche

Liaison par ferries rouliers.

3. Ouvrir l'agriculture sur l'espace maritime mondial.

Port céréalier.

Port d'importation des PSC/tourteaux et d'exportation de produits d'élevage.

Sète, le premier port en Europe d'exportations d'animaux vivants.

II. Aménager pour ouvrir l'agriculture vers d'autres opportunités économiques.

1. L'encadrement politique qui accompagne et accélère les mutations vers une autre agriculture.

Bruxelles.

Paris.

Les préfetures de région qui incarnent le pouvoir accru des collectivités territoriales.

2. Corriger certains errements traumatisants du productivisme par des mesures agroenvironnementales.

Littoral souillé par les ulves.

Inondation majeure aggravée par les aménagements agricoles (remembrement, débocagisation)

Limite extérieure des régions ayant comptabilisé plus de 75 % des cas de vaches folles en France.

3. Quelques opportunités de poly-fonctionnalité agricole.

Patrimoine paysager à forte aptitude touristique.

La métropole : un marché de vente directe, un foyer émetteur de touristes, un pôle de transformation agro-alimentaire, au risque toutefois du mitage périurbain des terres.

Ouvrir l'agriculture vers le non-alimentaire : site de production de biocarburants.

III. Des bassins de production aménagés et aux spécialisations mouvantes.

1. Une organisation classique en différents modèles productifs intensifs aux aménagements adaptés.

Modèle parisien céréalier et ses extensions méridionales. De grandes coopératives de collecte.

Modèle breton structuré par de grandes IAA (exemple des grands abattoirs).
Huertas méridionales et leurs infrastructures hydrauliques d'irrigation.
2. Les espaces de l'extensif et de la qualité.
(Moyenne) montagne avec élevage de qualité.
Grand vignoble.
3. Des mutations nouvelles ubiquistes.
Consolidation des AOC dans des agro-systèmes traditionnellement intensifs ou polycultureaux.
Développement de l'agrotourisme.
Les axes de l'agriculture biologique en France qui individualise des régions où la part de la SAU en bio est supérieur à 2 %...

Pour le jury : Stéphane Dubois

2.2. La composition d'histoire

[sujet numérisé intégral à télécharger :

http://media.education.gouv.fr/file/capes_externe/00/0/capes_ext_hist_geo_1_140000.pdf

Pouvoirs et violence dans les royaumes de France, de Bourgogne et de Germanie (888-début du XII^e siècle).

Cette année, la moyenne des 3 387 présents à l'épreuve pour le CAPES est de 5,59/20 - avec un écart type de 3,53 témoignant du très large éventail des notes utilisées par le jury qui n'hésite pas à valoriser les bonnes ou très bonnes copies - et celle des admissibles à l'oral de 8,91 /20. Pour le CAFEP-CAPES, pour les 517 présents, la moyenne est de 4,5/20 et l'écart-type de 3,26 et la moyenne des admissibles de 8,24/20.

Remarques générales

La composition d'histoire est un exercice destiné à vérifier non seulement les connaissances des candidats et leur préparation sérieuse de la question au programme, mais aussi et peut-être surtout leur maîtrise de savoir-faire méthodologiques acquis tout au long de la licence et leur capacité à s'interroger sur des problèmes historiques, en lien avec une science historique vivante et avec une historiographie récente (souvent résumée de manière claire et efficace dans les nombreux manuels paraissant à l'occasion des concours). Les « bonnes copies » ne sont pas nécessairement celles qui ont suivi l'un des deux plans types que nous proposons plus loin, mais celles qui se distinguent par les qualités de synthèse des candidats, leur capacité à mobiliser de manière pertinente des exemples précis, ainsi que la clarté et la justesse de leur réflexion.

Le nombre de copies entièrement indigentes, de moins d'une page, ou totalement hors sujet est moins important qu'en 2009, mais beaucoup de copies restent très faibles, et ce pour trois raisons principales : la faiblesse et le vague des connaissances, les problèmes d'argumentation et de problématique, et l'expression écrite. Pour commencer par les connaissances, un grand nombre de copies accumulent les poncifs et les idées reçues sur le Moyen Âge central : période sombre, violente et rétrograde, le Moyen Âge serait même « connu pour ses tortures » ! De très nombreux candidats ouvrent leur propos sur une dénonciation de ces idées reçues : outre le caractère un peu forcé d'une telle dénonciation, il est nécessaire pour qu'elle soit crédible que le développement aille dans le même sens et n'accumule pas ces mêmes poncifs vigoureusement rejetés en introduction ! On apprend donc dans certaines copies que les paysans sont des hommes de pouvoir, que le pape organise des voyages et se livre au trafic des indulgences. De nombreux candidats amalgament les

différentes formes de dépendance, honorables ou non, et confondent donc vassalité et servage : dans certaines copies, les paysans rendent hommage à leur suzerain et leur doivent la chevauchée, tandis que les vassaux paient un chevage à leur seigneur.

Le jury apprécie les copies claires, à l'argumentation ferme, posant des questions intelligentes et y répondant à l'aide de démonstrations et d'exemples. Il sanctionne en revanche les propos confus, vagues, trop généraux, manquant de cohérence, accumulant les données sans articulation nettement définie. On rappellera ici qu'une règle d'or de la dissertation d'histoire est de ne pas avancer d'argument sans l'étayer par au moins un exemple commenté, et de ne pas évoquer d'événement ou de phénomène historique sans l'utiliser à l'appui d'un argument ou d'une démonstration. Certains candidats se contentent de « raconter l'histoire », c'est-à-dire de réciter (parfois mal) un certain nombre de fiches, sans se soucier de montrer en quoi les exemples invoqués illustrent certains aspects du sujet. Raconter n'est certes pas un défaut : au contraire, un futur enseignant doit savoir faire vivre l'histoire. Mais le récit doit être utilisé à l'appui d'une démonstration. Selon la manière d'argumenter, un même phénomène ou événement peut donc être hors sujet ou pertinent : ainsi, détailler la carrière du roi Eudes ne sert à rien en soi, mais cela peut s'avérer fort utile comme exemple d'une accession et d'un maintien au pouvoir à l'aide de victoires militaires prestigieuses, illustrant l'importance du charisme guerrier des rois du début de la période étudiée.

On insistera aussi sur l'importance de l'introduction, dont la construction doit être rigoureuse. Bien des copies ne prennent pas la peine de définir les termes du sujet ; d'autres oublient dans le développement les définitions posées en introduction. La présence de certains éléments est trop formelle. Ainsi, la délimitation des bornes chronologiques et géographiques du sujet ne doit pas être la récitation d'un cours : elle doit être concise et surtout liée au sujet. Il en est de même pour la présentation des sources : réduire la question à une phrase générale et non articulée au reste du propos introductif n'est guère utile.

Les candidats gagneront à utiliser un vocabulaire simple, à la fois parce que la pensée n'en est que plus claire et parce qu'un candidat qui s'exprime avec des mots simples saura se faire comprendre de ses futurs élèves. Cela ne veut pas dire que les termes techniques doivent être évités, mais le candidat ne doit pas espérer impressionner le jury par l'utilisation de « mots compliqués » : il doit donc, s'il en fait usage, démontrer sa compréhension et sa maîtrise de ce vocabulaire. Un candidat qui utilise à plusieurs reprises le mot « synallagmatique », alors qu'il n'en comprend manifestement pas le sens, aurait gagné à éviter entièrement ce terme. Le tic de langage consistant à employer l'adjectif « sociétal » là où le mot « social » conviendrait parfaitement est particulièrement irritant : le premier se rapporte aux « faits de société », alors que le second se rapporte aux groupes sociaux, à leur construction et à leurs interactions. Il en est de même de l'utilisation des citations latines ou des concepts en anglais ou en allemand : que les candidats qui ne maîtrisent pas ces langues (et ce n'est pas, en soi, un critère de sélection) s'abstiennent de les maltraiter.

Un très petit nombre de copies adopte une posture très conceptuelle, rapprochant le propos de la philosophie ou de l'anthropologie. Ce point n'est pas négatif en soi, et peut même être valorisé. Mais le candidat doit pour cela faire la preuve qu'il ne s'agit pas que d'une posture, et apporter des éléments proprement historiques (en particulier des exemples commentés) à l'appui de son propos. Le sujet se prêtait à une telle approche et a permis à certains candidats d'invoquer, ponctuellement ou de manière plus continue, des auteurs comme Norbert Elias, Michel Foucault ou Max Weber. Ce type de références n'a été valorisé que dans la mesure où le candidat a pu montrer, par des exemples précis, que cette mention se justifiait. Comme dans le cas du vocabulaire, toute autre attitude apparaîtrait comme du verbiage et comme une tentative d'impressionner le jury par des références considérées comme prestigieuses.

La maîtrise de la langue française est un critère essentiel de sélection des candidats. Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance de la forme, qui empêche chaque année de nombreux candidats dont les copies, sur le fond, sont relativement correctes, d'obtenir une note suffisante pour accéder à l'oral. Il n'est pas acceptable de trouver dans des copies de CAPES des « phrases » sans sujet ni verbe ou, pire, des phrases sans aucun sens. On rappellera donc aux candidats que le temps qui leur est alloué à l'écrit comprend un temps de relecture, et que cette relecture est indispensable. Le jury comprend cependant que le stress du concours et la fatigue de fin d'épreuve puissent entraîner quelques fautes d'inattention, et sait faire la différence entre une situation de ce type et un défaut structurel dans l'expression écrite d'un candidat.

Une orthographe trop aléatoire empêche certaines copies d'obtenir la moyenne, et peut parfois leur faire perdre encore plus de points. On rappellera donc certaines règles orthographiques et grammaticales de base que de très nombreux candidats semblent avoir oubliées. Les accents ne sont pas facultatifs en français, sauf sur les majuscules : cela vaut aussi pour la lettre a (*a/à*). L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie : cela vaut aussi pour les adjectifs en -al (le sacre royal, les violences seigneuriales, les pouvoirs comtaux). Une question au style indirect se pose sans inverser le sujet et le verbe et la phrase ne prend pas de point d'interrogation : « On peut se demander de quelle manière les pouvoirs utilisent la violence », et non « On

peut se demander de quelle manière les pouvoirs utilisent-ils la violence ? ». L'imparfait de l'indicatif, le participe passé et l'infinitif présent des verbes du premier groupe ne sont pas interchangeables : « guerroyait », « guerroyé » et « guerroyer » sont trois formes différentes. De même, « est » est une forme du verbe être, et « ait » une forme du verbe avoir. Rappelons que le futur, y compris sous sa forme périphrastique (aller + infinitif), est à proscrire dans la description des phénomènes passés. Vu la maîtrise très aléatoire du passé simple de la part de nombreux candidats, le présent de narration apparaît souvent comme le temps le plus approprié pour la rédaction de la copie.

La présentation de la copie n'est pas sans importance. Certaines (heureusement rares) sont pratiquement illisibles tant l'écriture est indéchiffrable. D'autres (tout aussi rares, mais elles existent) sont très sales, raturées à l'excès. Ajoutons que, pour le correcteur, une copie écrite sans sauter de lignes est extrêmement pénible à corriger, et que le plan est alors difficile à dégager : le jury recommande aux candidats d'écrire une ligne sur deux et de sauter plusieurs lignes entre chacune des parties et sous-parties. Le papier ne leur est pas compté !

Traitement des documents

Le jury du Capes a pour habitude de proposer un petit nombre de documents (cette année quatre) pour aider les candidats dans leur réflexion, les aiguiller vers certains aspects du sujet et leur fournir des exemples pour étayer leur réflexion. On rappellera ici que le jury n'exige pas des candidats un commentaire en règle des documents : il est d'ailleurs possible de les ignorer entièrement. Le but n'est pas non plus de construire une copie exclusivement à partir des documents. Les candidats qui s'y sont essayés ont généralement obtenu des notes très faibles.

Cela dit, on attend des candidats qu'ils comprennent les documents qui leur sont proposés et qu'ils ne commettent pas de contresens majeur dans leur utilisation de ces documents comme exemples illustrant leur propos. De tels contresens témoignent d'un mauvais travail préparatoire sur la question au programme et sont donc sanctionnés. Le premier document n'a généralement présenté aucune difficulté, mais les trois autres ont parfois fait l'objet d'interprétations fantaisistes. Ainsi, de nombreux candidats n'ont pas compris que « le bienheureux évêque Germain » du document 2, dont le château était attaqué par le roi Robert le Pieux, n'était pas l'évêque d'Auxerre au moment des faits, mais le saint patron du monastère Saint-Germain, mort depuis bien longtemps et dont les reliques étaient conservées par les moines : le titre de l'extrait précisait pourtant que l'épisode opposait le roi Robert aux moines de Saint-Germain d'Auxerre, et l'évêque d'Auxerre à l'époque des faits, nommé Hugues, était mentionné plus loin dans le texte. Peut-être parce qu'il avait été édité par Pierre Bonnassie, le document 3 a parfois été interprété comme une innovation de l'an mil destinée à réguler la violence, voire comme un exemple de « mauvaises coutumes » : le wergeld était pourtant une pratique déjà très ancienne dans les sociétés occidentales de la période étudiée. Enfin, un nombre non négligeable de candidats n'ont pas vu que le « serment de paix de Guérin, évêque de Beauvais » (document 4) s'inscrivait dans le contexte de la « Paix de Dieu », et ont cru que l'évêque lui-même jurait de ne pas envahir les églises, de ne pas attaquer les clercs ou de ne pas prendre le bœuf ou la vache qui ne lui appartiendraient pas !

Analyse du sujet

Le sujet imposait aux candidats de faire porter leur réflexion sur les « pouvoirs », terme au pluriel : il fallait donc considérer des types de pouvoirs différents, ne se limitant pas au pouvoir royal. De nombreux candidats se sont échoués contre ce premier écueil. Il fallait montrer l'existence de pouvoirs différents, tant dans leur principe (laïc, religieux) que dans l'étendue de leur domination, penser à analyser les phénomènes à un niveau local, et ne pas se contenter de les étudier au niveau des royaumes, ni même des principautés. Les pouvoirs religieux (évêques, abbés) étaient tout aussi importants pour le sujet, et ils n'étaient pas les derniers à user de la violence et à s'entourer de guerriers, comme le suggérait le texte n° 1. Ce point a souvent été vu et commenté. Mais il fallait aussi repérer l'importance des « nouveaux pouvoirs » en France et Bourgogne, et dans une moindre mesure en Germanie : ces pouvoirs seigneuriaux existaient dès avant la période, mais ils passent alors sur le devant de la scène avec la multiplication des sources écrites d'intérêt local. Ce point a été moins souvent mis en lumière, et les copies qui se sont penchées sérieusement sur l'échelon local ont été valorisées.

Au cours de la période étudiée, des sources de plus en plus nombreuses montrent des pouvoirs très divers usant d'une violence assez « décomplexée », tant à l'encontre de la paysannerie que dans leurs rapports avec les autres pouvoirs, laïcs autant que religieux. Le mot « violence » pouvait et devait donc être compris dans un sens assez large : la violence en effet n'est pas nécessairement physique. On n'exigeait cependant pas de la part des candidats un

catalogue exhaustif des formes de violence, que certains ont tenté et qui s'est souvent avéré fastidieux. Les candidats qui ont utilisé le mot « violence » pour décrire toute forme de manifestation de l'autorité sont souvent passés à côté du sujet. Ainsi, une copie voit dans la diffusion de l'image du souverain sur les sceaux et les monnaies une forme de violence symbolique : une telle interprétation semble pour le moins exagérée ! En revanche, ceux qui ont proposé une interprétation restrictive du terme et ont laissé de côté les violences non physiques n'ont été que peu sanctionnés : ce choix pouvait se justifier car certaines violences apparaissaient plus importantes que d'autres dans l'économie du sujet et dans l'articulation des deux notions, et ces violences étaient le plus souvent physiques. En particulier, les brutalités seigneuriales contre la paysannerie et contre les établissements religieux représentaient une des clés du sujet, en raison du poids que l'historiographie a fait peser sur cette question. Le jury a valorisé les copies (de fait assez peu nombreuses, signe de changements historiographiques profonds dans les deux dernières décennies) qui ont soulevé cette question des brutalités seigneuriales.

Les candidats ont cependant majoritairement parlé d'autres formes de violence, et tout particulièrement de la guerre (intérieure ou étrangère, contre des envahisseurs ou entre pouvoirs concurrents), qui a souvent occupé une partie entière, peut-être de manière un peu exagérée : le sujet en effet ne portait pas sur la seule violence, mais sur l'articulation des pouvoirs et de la violence. Comme l'ont remarqué de nombreux candidats, les violences existaient aussi au sein des élites : elles pouvaient opposer des pouvoirs à d'autres pouvoirs car dans cette phase de redéfinition des rapports entre pouvoirs laïcs et religieux, de recul du pouvoir royal (en France puis en Bourgogne) ou d'affrontements pour le pouvoir royal (en Germanie en particulier), la compétition entre les pouvoirs était forte. Cette notion de compétition était un des termes clefs de l'analyse du sujet. En revanche, les formes non guerrières de la compétition, et ses explications structurelles en termes de fonctionnement de la société, ont souvent été négligées : la dimension d'histoire sociale du sujet n'a pas été repérée par un grand nombre de copies qui n'ont pas vu que la faide, par exemple, était une forme importante d'interaction violente entre les pouvoirs. Certains ont même employé l'expression « société faidale » comme un simple synonyme « à la mode » de la classique « société féodale », sans voir les implications pour le sujet de l'emploi de cette expression chargée de sens.

La nécessité d'articuler entre eux les deux termes du sujet a aiguillé la plupart des candidats vers la question de l'usage que les pouvoirs faisaient de la violence. Cette seule approche était cependant beaucoup trop restreinte : en effet, dans l'optique de la société post-carolingienne, les pouvoirs laïques (le roi, ses délégués ou ceux qui se disaient ses délégués) avaient pour mission de maintenir la paix, c'est-à-dire de réprimer et surtout de limiter l'explosion de la violence. Les pouvoirs étaient donc à la fois ceux qui usaient de la violence pour s'affirmer (dans une perspective « légitime » weberienne ou dans une perspective « dynamique » marxiste), et ceux qui contenaient la violence « privée ». Cela se faisait d'ailleurs bien évidemment par l'exercice de la violence, et le discours de lutte contre la violence était une manière pour certains pouvoirs de s'affirmer (par exemple dans le cas de la « paix de Dieu »). La copie ne devait donc pas se contenter d'expliquer comment et pourquoi les pouvoirs exerçaient la violence, mais aussi comment ils la combattaient ou tentaient de la réguler : la notion de paix devait nécessairement apparaître dans la copie.

Certains candidats ont choisi d'aborder le sujet sous un angle très historiographique, car la question de la violence est l'une des clés du débat sur la « mutation de l'an mil » qui a impliqué de nombreux historiens français et américains. L'approche historiographique n'était pas obligatoire, mais n'a pas été sanctionnée, dans la mesure toutefois où elle débouchait bien sur une analyse des phénomènes médiévaux. Depuis Weber, les notions de pouvoir étatique et de violence sont inextricablement liées : or le premier âge féodal est précisément une période où leurs relations sont difficiles à comprendre, et c'était là un des intérêts du sujet. Le premier âge féodal est une période où les sphères privée et publique étaient mal délimitées par les contemporains, et le sont plus mal encore par les historiens, ce qui entraîne une grande difficulté : comment évaluer la « légitimité » de la violence exercée par les groupes et les individus prétendant exercer un pouvoir quand leur dispersion est aussi importante ? Pour les historiens dits « mutationnistes », la violence servait autour de l'an mil à établir de nouvelles dominations sociales, utilisant éventuellement le discours de la légitimité « étatique » pour affermir leur emprise sur les populations. Pour ceux qui les ont critiqués, ces dominations sociales existaient dès l'époque carolingienne : la violence est vue comme peu originale, et c'est le discours qui se déplacerait avec une insistance nouvelle des sources sur ces pratiques, dans le cadre de polémiques comme la Querelle des Investitures. Ces historiens ont montré que les sociétés du premier âge féodal ne sont pas soudain devenues violentes, avant d'être ramenées à la sagesse par la « réassurance » des pouvoirs supérieurs (princes, rois, papes). Les pouvoirs les plus « légitimes » et les plus établis usaient d'ailleurs souvent de formes de violence semblables à celles qu'utilisaient les pouvoirs les plus « nouveaux », y compris contre les églises, comme le suggérait le texte n° 2. Rappelons donc aux candidats tentés par un tableau trop irénique des sociétés du Moyen Âge central que la réalité des violences à cette époque n'a été remise en cause ni par l'historiographie

française récente, tout anti-mutationniste qu'elle soit, ni par les historiens américains comme Patrick Geary ayant étudié la ritualisation de la violence. Ce qui a été discuté, c'est leur nouveauté et leurs usages : pour les uns, des violences nouvelles ont servi à établir la domination politique et sociale de nouvelles catégories ; pour les autres, elles constituaient des formes normales d'exercice du pouvoir, mais aussi de compétition et d'affrontement des pouvoirs, intégrées à des processus sociaux qui pouvaient (ou non) inclure des rituels de réconciliation.

Dans ce cas, la comparaison entre les deux principaux espaces au programme (Allemagne et France) était un des critères importants de notation. L'historiographie a longtemps imposé l'image d'une Allemagne où le roi et les princes (ducs) conservaient pour l'essentiel le monopole de la violence légitime, alors que la France et la Bourgogne-Provence (puis, dans une certaine mesure et plus tardivement, la Lotharingie et la Bourgogne transjurane qui relèvent du domaine impérial) verraient un morcellement et une privatisation des pouvoirs, la violence étant alors exercée « illégitimement » par tous et chacun. En voyant dans les violences une forme naturelle d'exercice du pouvoir, et ce dès l'époque carolingienne, l'historiographie récente a relativisé cette opposition, sans la supprimer entièrement : en particulier, on a pu constater que les mêmes violences s'exerçaient dans les deux espaces, même si le discours qui les entourait était différent dans les sources. Quand un prince s'en prenait à une église, les sources proches des réformateurs y voyaient une agression (le terme consacré est « usurpation »), alors que les sources plus attachées aux formes anciennes de direction du peuple chrétien par le roi/empereur y voyaient presque une opération de police – et il est vrai que ces dernières sources sont plus nombreuses et plus cohérentes en Allemagne. Cela ne signifie pas qu'il n'y avait aucune différence entre les deux espaces : le morcellement des pouvoirs était de fait plus grand à l'ouest, et surtout ces pouvoirs locaux y étaient plus autonomes, plus à même d'exercer la violence pour leur propre compte et moins soumis aux exigences des pouvoirs royaux et princiers. Là où, à l'est, la compétition entre groupes d'élite était souvent (mais pas toujours) régulée ou apaisée par l'arbitrage royal, on devait à l'ouest recourir plus fréquemment à d'autres modes de règlement des conflits : ceux-ci existaient bien souvent dès avant 888, mais leur utilisation se fait alors plus importante, devenant peu à peu eux-mêmes coutume et norme ; au besoin, on en inventa de nouveaux, mais cela est valable dans les deux espaces. La copie devait donc s'efforcer de comparer les deux espaces et de montrer que les pouvoirs usaient des mêmes formes de violence, même si les modes de règlement des conflits apparaissaient parfois différents. L'opposition ne devait pas être caricaturale, mais elle ne devait pas non plus être niée. Certaines copies n'ont quasiment pas abordé l'Allemagne, ce qui a été sanctionné ; d'autres, de manière plus étonnante, n'ont pratiquement pas parlé de la France, et sont généralement passées à côté du sujet ; quant à la Bourgogne, sa quasi absence dans de nombreuses copies n'a pas réellement été sanctionnée dans la mesure où les phénomènes bourguignons pouvaient se rapprocher de ceux constatés dans les deux autres royaumes ; mais la présence d'exemples bourguignons ou provençaux pertinents (comme l'affaire de Chorges dans les Hautes-Alpes, étudiée successivement par Patrick Geary et Florian Mazel) a été valorisée.

Suggestion de plan

Il n'existe pas de plan unique ; d'autres progressions argumentées sont donc possibles pourvu qu'elles respectent les règles formelles de l'exercice et qu'elles démontrent une maîtrise des connaissances scientifiques inhérentes au sujet.

L'une des grandes difficultés du sujet, au vu d'une historiographie mouvante, était de dégager des évolutions globales, voire une périodisation. La périodisation classique – effondrement du système carolingien, émergence des nouveaux pouvoirs, réassurance des princes et du roi – valait à la rigueur pour la France et la Provence, mais elle était peu pertinente pour l'Allemagne, la Lotharingie et la Transjurane. En outre, celle-ci a été vigoureusement contestée par l'historiographie récente, qui n'a pas vraiment proposé de périodisation alternative au sein de cette période désormais considérée comme un tout, en particulier en ce qui concerne les rapports entre pouvoirs et violence. Tout au plus le rôle de la réforme grégorienne comme accélérateur de cette longue évolution a-t-il été réévalué par les études les plus récentes. Le jury n'a donc pas sanctionné les copies qui ont bâti leur devoir à partir de cette périodisation « classique », à condition que le candidat ait rappelé que celle-ci était discutée et qu'elle était peu adaptée à l'Allemagne. Quelques bons plans chronologiques ont donc été proposés, avec la réforme grégorienne (et en particulier le pontificat de Léon IX) comme césure majeure, mais les candidats ont souvent eu du mal, une fois récusée ou minimisée la révolution de l'an mil, à trouver un point de rupture clair dans la longue période allant de 888 au milieu du XI^e siècle. Au contraire, des copies semblaient ignorer la réforme grégorienne, ou la confondaient avec des phénomènes plus anciens comme la réforme monastique du X^e siècle ou les mouvements de paix et de trêve de Dieu. La temporalité de la réforme grégorienne est souvent mal comprise, et la Querelle

des Investitures, sommet conflictuel de la réforme, a parfois été plaquée sans être toujours bien articulée à la question de la rivalité entre des pouvoirs dont les rapports de force sont en cours de redéfinition.

Un plan thématique apparaissait donc bien moins risqué, et nous proposons deux plans possibles, qui bien évidemment se recoupent. Le premier plan, en partie chronologique, peut-être plus français et plus fidèle aux modèles classiques et « mutationnistes », a été suivi par beaucoup de bonnes copies. Le second plan diffère du premier, surtout dans sa première partie, en proposant une approche plus anthropologique qui s'inspire plus explicitement des travaux d'historiens américains. On insistera sur le fait que les deux approches ont été acceptées par le jury, et que d'autres encore étaient possibles.

Plusieurs questions pouvaient être posées pour élucider les rapports entre pouvoirs et violence pendant la période considérée, souvent en conjonction les unes avec les autres. Nous en proposons ici une sélection progressive et non exclusive :

- La période est-elle réellement caractérisée par une recrudescence de la violence ?
- Assiste-t-on à l'apparition d'une classe chevaleresque qui par des méthodes particulièrement violentes, selon les thèses de la « révolution féodale », met à bas le système comtal et diminue le pouvoir des princes ?
- Tout ceci n'est-il pas plutôt le reflet de sources plus nombreuses et plus locales qu'à l'époque carolingienne, ou de documents cléricaux qui tendent à justifier une action renouvelée de l'Église ?
- Peut-on opposer d'une part une France marquée par des affrontements plus nombreux, et d'autre part une Germanie où la royauté conserverait une plus grande aura et plus grande capacité à tenir la violence en lisière ?
- L'éparpillement des pouvoirs est-il la principale raison de la persistance de la violence, en particulier en France et en Bourgogne-Provence ?
- La persistance d'une société où la faide est une forme courante de règlement des conflits, en particulier entre groupes de l'élite, ne contribue-t-elle pas pour une part importante à la violence, quelles que soient l'échelle ou l'efficacité des pouvoirs ?

Plan 1

I- Manifestation exacerbée des violences dans une période de recomposition des pouvoirs

A- *Contestation du pouvoir royal par les Grands après l'effondrement de l'empire carolingien.* Les luttes de succession entraînent la disparition des derniers Carolingiens et l'ascension de nouvelles familles royales. Les princes doivent prendre en main de la défense locale face aux invasions. L'insoumission des Grands peut prendre la forme de rébellions armées.

B- *Émiettement du pouvoir de ban en France et en Bourgogne.* Multiplication des conflits autour des châteaux (question de leur légitimité). On doit aussi se pencher sur la place des clientèles vassaliques armées, y compris auprès des évêques. Les crises successorales et crises châtelaines fragilisent les principautés.

C- *Les violences faites à l'Église.* Certains évêques, en tant qu'*episcopus et comes*, sont engagés dans les jeux de pouvoir. Les biens ecclésiastiques, en particulier monastiques, sont objets de convoitises. L'Église d'Empire participe à la guerre (fourniture de troupes) et à l'exercice du pouvoir royal (justice, administration).

II- La violence, instrument d'affirmation des nouveaux pouvoirs

A- *Guerre et compétition entre les pouvoirs.* Les rois se doivent de défendre le royaume contre les ennemis extérieurs. Entre rois et princes se multiplient les épisodes de rébellion et de guerre civile. Entre pouvoirs locaux et régionaux on observe une grande diversité de modes de compétition, de l'assassinat à la faide.

B- *La brutalité seigneuriale.* Les « usurpations » de droits ecclésiastiques et l'imposition de l'ordre seigneurial prennent des formes violentes : imposition du ban, exactions, « mauvaises coutumes ». De rares révoltes ont lieu : révoltes paysannes, rares « communes » et « conjurations » urbaines.

C- *L'Église conquérante.* La réforme disciplinaire est imposée aux clercs : déposition des clercs simoniaques, réformes monastiques musclées. Les armes spirituelles sont aussi tournées vers les laïcs : répression de l'inceste, excommunication. On peut enfin se pencher sur l'impact de la Querelle des Investitures.

III- Les initiatives de régulation de la violence et de contrôle social

A- *L'ajustement des formes traditionnelles de résolution des conflits.* On assiste à une adaptation du système judiciaire carolingien : transformation des cours,

extension du rôle de l'écrit. L'épiscopat joue un rôle fédérateur dans le gouvernement royal, qu'il soutient. L'immunité apparaît comme un moyen de défense des monastères, tant sur le plan symbolique que dans la pratique.

B- *Nouvelle implication de l'Église.* Les pouvoirs religieux accaparent le sacré pour défendre leurs intérêts (reliques, serment, Paix de Dieu). Cela passe en particulier par des formes de limitation de la violence militaire : Trêve de Dieu, guerre juste, éthique chevaleresque. Un idéal de concorde est proposé à la société par les ecclésiastiques : tripartitions, droit canon.

C- *Renouveau des pouvoirs centraux et exportation de la violence.* On assiste à une réassurance des autorités centrales en France, et à un nouvel équilibre en Germanie et Bourgogne. La violence se tourne vers l'extérieur : *Reconquista*, conquête normande de l'Angleterre, guerres contre les Slaves, croisade.

Plan 2

I- La violence, marqueur de pouvoir et mode ordinaire d'exercice du pouvoir et de compétition entre les pouvoirs

A- *Les élites, classe violente ?* Il est dans la nature des *bellatores* de combattre, et ce dès l'époque carolingienne : le développement du terme *miles* est dans la logique de la définition des pouvoirs laïcs. Le pouvoir de ban est un pouvoir de contrainte, et les élites exercent leur influence et leur pouvoir sur les communautés locales par des moyens violents : violence de la justice, etc. Certains clercs peuvent aussi être amenés à exercer cette violence dans le cadre de l'exercice de pouvoirs comaux.

B- *La violence dans la compétition entre les pouvoirs.* Les puissants trouvent dans le recours à la violence un moyen de défense de leurs intérêts, reconnu comme légitime dès avant la période étudiée. La compétition entre les pouvoirs peut prendre des formes violentes : assassinats, rébellions, rapt, faide. Les détenteurs du pouvoir ecclésiastique, membres des mêmes familles, prennent aussi part à cette compétition, et pas seulement comme victimes.

C- *Les évolutions de la violence ritualisée.* Cette violence compétitive est de fait intégrée dans des cycles de négociation ou renégociation des rapports entre les pouvoirs. Le rituel de *deditio* sert à rétablir la paix et à réparer les violences exercées. Développement de nouvelles formes de violence ritualisée entre membres de l'élite (ex. : capture pour rançon).

II- Nouveaux pouvoirs, nouvelles violences ?

A- *Les brutalités seigneuriales.* Les sires ont la triste réputation d'être particulièrement violents à l'égard de la paysannerie et des établissements religieux : on doit ici évaluer cette violence, sa nouveauté (toute relative) et son importance, ainsi que les réactions éventuellement (mais rarement) violentes des victimes.

B- *Une violence nouvelle au sein de l'Église ?* La lutte contre la simonie devient le mot d'ordre des réformateurs : déposition d'évêques. Les réformes monastiques peuvent être très dures et prendre la forme d'expulsions, de remplacement d'une communauté par une autre : cf. l'assassinat d'Abbon de Fleury par une communauté qui refuse de se laisser réformer.

C- *Réforme grégorienne et mise en ordre de la société.* Cette mise en ordre peut prendre des formes violentes. Les armes spirituelles sont tournées contre les laïcs de manière systématique dans le contexte de la réforme grégorienne : répression des mariages jugés incestueux, excommunication, anathème. La mise en ordre s'accompagne d'exclusions violentes (contre les hérétiques). Certains pouvoirs (en particulier ecclésiastiques) s'arrogent le droit de définir quelle violence est légitime.

III- La régulation et la canalisation de la violence, mode d'exercice du pouvoir et de compétition entre les pouvoirs

A- *Les pouvoirs, garants de la paix.* Les pouvoirs laïcs (et les ecclésiastiques qui exercent des pouvoirs semblables) sont censés garantir la paix, et ce dès l'époque carolingienne : ils régulent la violence par l'exercice de la justice, mais aussi par le recours à l'arbitrage ou à la médiation. Cette régulation peut prendre des formes violentes (condamnations, châtiments corporels, etc.).

B- *De nouvelles initiatives des pouvoirs ecclésiastiques.* L'an mil, et plus encore la réforme grégorienne, voient les pouvoirs ecclésiastiques prendre en charge de nouvelles formes de régulation de la violence : Paix et Trêve de Dieu, recours systématique aux reliques.

C- *Sacralisation et détournement de la violence vers l'extérieur.* La sacralisation de certaines formes de violence n'est pas une nouveauté (cf. l'utilisation de la Sainte Lance par les Ottoniens), mais les pouvoirs ecclésiastiques la systématisent à partir du milieu du XI^e siècle : *Reconquista*, conquête normande de l'Angleterre, guerres contre les Slaves, croisade.

Pour le jury : Elisabeth Lalou, Alban Gautier, Emmanuel Johans.

3. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves orales d'admission

3.1 L'épreuve sur dossier

À l'épreuve sur dossier, le candidat tire au sort un sujet d'histoire ou de géographie accompagné de documents. Il dispose d'une préparation de deux heures pour construire un exposé de quinze minutes, suivi d'un entretien de trente minutes qui porte d'abord sur le sujet et son exposé, puis sur l'autre valence, et enfin sur l'éducation civique.

Remarques générales :

Il convient de rappeler que la spécificité de cette épreuve consiste à mener une réflexion sur l'histoire, l'épistémologie et l'enseignement des disciplines. Le jury a donc valorisé les candidats qui maîtrisaient les courants disciplinaires majeurs et qui en connaissaient les principaux représentants, y compris parmi les plus contemporains. Lors de l'exposé, les différentes commissions ont apprécié les exposés qui commençaient par définir les termes du sujet en présentant les principaux enjeux de la question tout en formulant une problématique à la fois originale et pertinente. Il n'est toutefois pas suffisant de se contenter de répéter les définitions du Petit Larousse... Les préconisations formulées à l'attention des candidats sont identiques à celles dispensées lors du premier cycle des universités : effectuer une lecture analytique et distanciée du sujet afin d'en dégager les principaux éléments de questionnement et les idées-forces essentielles. Il faut le rappeler, la réflexion commence dès le tirage du sujet, avant même l'installation en salle de préparation. Dans ce cadre, les réflexions liminaires des candidats, alliées à une préparation sérieuse et régulière tout au long de l'année permettent souvent aux candidat/e/s averti/e/s de dégager une problématique large et pertinente interpellant judicieusement à la fois les différentes écoles historiques ou géographiques et les documents éclairant la réflexion.

D'une manière générale, lors de l'entretien, le jury a apprécié les qualités de réactivité des candidats et leur capacité à donner des exemples, à argumenter et à réfléchir aux finalités et aux contenus de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Les entretiens peuvent être l'occasion de sonder la culture générale des candidat/e/s ; ainsi, l'évocation du livre *Les Bienveillantes* de J. Littell a été judicieusement mise en œuvre par un/e candidat/e qui réfléchissait aux rapports entre littérature et histoire.

En revanche, le jury a pénalisé les candidats qui se sont contentés de vaguement paraphraser les documents proposés ou qui ont cherché à tout prix à réciter des fiches mémorisées à l'avance, sans liens réels avec le sujet posé. Par exemple, sur un sujet portant sur le concept de genre en géographie, il est bien sûr tout à fait inutile de commencer par une évocation de la géographie de Ratzel ou de Vidal de la Blache et de poursuivre par une supposée rupture au cours des années 1960-1970 pour finalement vraiment commencer à réfléchir dans la troisième partie de l'exposé.

L'exposé et l'entretien en histoire :

Les candidats ayant eu un exposé d'histoire à réaliser semblent, d'une manière générale, bien préparés aux attendus de l'épreuve. Cependant, trop d'erreurs subsistent encore. Par exemple, sur un sujet tel que « Quelle place l'historien doit-il accorder à l'événement ? », un plan convenu et préformaté n'a pas sa place, tout comme un plan systématiquement chronologique, où se succèdent invariablement les Méthodiques face à l'événement, l'école des Annales et le « rejet » de l'événement par Fernand Braudel, puis enfin le « retour » de l'événement. D'autre part, concernant l'explicitation des différents courants historiques, si les candidat/e/s savent dans l'ensemble situer les œuvres dans le temps, et en décrire les principales caractéristiques, ils/elles méconnaissent assez souvent le contexte de leur écriture ainsi que leurs ancrages épistémologiques. Par exemple, calquer à *La Républiques des*

Girouettes de Pierre Serna la grille de lecture de l'histoire des mentalités revient à ne pas prendre en compte la volonté de l'auteur d'analyser la capacité des acteurs à se mouvoir dans des « mondes d'actions » pour ajuster leurs comportements aux situations.

Le jury préfère écouter des exposés fondés sur des exemples bien maîtrisés, des lectures lues et comprises et des références puisées dans la culture personnelle et générale plutôt que sur l'évocation d'une longue suite de titres d'ouvrages et d'auteurs mal maîtrisés.

Ainsi, tel exposé sur la place des « gens ordinaires dans l'histoire » ne peut se contenter de développements généraux non référencés ou d'effets de citations d'ouvrages parcourus sur le fil. Citer *Le monde retrouvé de (Jean !)-François Pinagot* en localisant le champ d'investigation d'Alain Corbin dans le Limousin et en assimilant son projet historiographique à la seule micro-storia revient à simplifier, voire à caricaturer outrageusement la perspective de l'œuvre. Au-delà de l'effet de citation, il s'agit bien pour le candidat de restituer les enjeux épistémologiques majeurs de l'ouvrage : la relation passé/ présent dans la tentative de résurrection d'un « monde englouti », le renversement des procédures habituelles de l'histoire sociale où l'attention portée aux existences infimes, l'étude des stratifications sociales et des conflictualités en œuvre dans le village d'Origny, le rôle des représentations dans la construction de la mémoire populaire...

L'exposé et l'entretien en géographie :

Comme en histoire, les meilleurs candidats ont été ceux qui ont su montrer leur capacité à raisonner en s'appuyant sur de solides références et en développant des exemples précis. Lorsque le sujet s'y prête, le jury apprécie la capacité du candidat à dessiner un modèle ou un croquis explicatif (soit qu'il ait été réalisé au préalable sur transparent et s'insère dans le fil de l'exposé, soit que le candidat le dessine rapidement au tableau pendant l'exposé). Une analyse multiscalaire, enrichie de nombreux exemples, est toujours bienvenue.

Les candidats ont tendance à voir de la géographie culturelle un peu partout ! La géographie des représentations est citée à tort et à travers. Certes l'ouvrage d'Armand Frémont *La Région, espace vécu* paru en 1976 a été important dans la construction de la discipline. Mais précisément il serait bienvenu que le candidat replace cet ouvrage dans les grands champs de recherche de la géographie. A contrario, les dimensions sociales de la discipline et les jeux d'acteurs restent généralement inabordés. Les géographes marxistes sont généralement méconnus. A entendre certains candidats, on passe d'une géographie classique généralement présentée comme affreusement déterministe à une Nouvelle Géographie, vague et mal définie, sans transition. Les chefs de file des différents courants restent souvent ignorés. Trop d'exposés et d'entretiens commencent invariablement par la géographie classique de Vidal de la Blache, puis enchaînent avec la Nouvelle Géographie de Roger Brunet ; entre ces deux périodes subsiste une véritable zone grise. Par exemple, un sujet tel que « La géographie est-elle la plus littéraire des sciences ou la plus scientifique des disciplines littéraires » ne requiert nullement de passer par un plan chronologique de l'histoire de la discipline. Le jury a en effet apprécié l'exposé qui s'est organisé autour du questionnement suivant : 1 : Le débat sciences dures/ sciences humaines. 2 : De la méthode littéraire à la rigueur géographique. 3 : La littérature devenue objet géographique.

La consultation régulière de revues scientifiques ou spécialisées et de sites Internet permettrait d'éviter ces lacunes et/ou ces erreurs, et constituerait un excellent moyen d'élargir la connaissance des champs épistémologiques de la discipline (*Hérodote, l'Espace géographique, Géographie et Cultures, La Géographie, Mappemonde, Géocarrefour, Géoconfluences, Cybergéo...*).

Les futurs professeurs doivent maîtriser les langages de la géographie : les mots clés et notions doivent être correctement employés et définis. Il ne sert à rien d'employer les termes de « modèle », de « chorème », de « territoire » si leur signification n'est pas connue au regard de l'évolution de la discipline. Enfin, les notions et concepts doivent pouvoir être illustrés par des exemples pertinents, à des niveaux d'échelles différentes.

En résumé, la solidité des références aux ouvrages majeurs qui ont marqué la discipline tout au long de son élaboration, la maîtrise des principales notions clés et des grandes évolutions de la géographie, ainsi que la pertinence des exemples, déterminent grandement l'évaluation finale du candidat.

L'éducation civique :

Elle ne fait pas l'objet d'un exposé en soi, mais d'un moment d'entretien adossé au reste de l'épreuve. Les attentes de cette partie de l'épreuve sont assez simples : avoir réfléchi aux finalités de cet enseignement au collège. Le candidat, la candidate doit pouvoir en définir les principaux thèmes.

Les institutions de la V^e République, les grands découpages administratifs ou les modes de scrutin, la citoyenneté, la République, la démocratie, l'égalité, la liberté, la fraternité, la laïcité sont autant de valeurs et de notions qui doivent être connues et maîtrisées. Cette culture citoyenne repose précisément sur

certain grands textes qu'il faut connaître. La *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* de 1789 est bien distincte de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948. On attend également du candidat qu'il sache évoquer la loi de 1905, la citoyenneté européenne, le fonctionnement de la justice en France...

Les différentes commissions ont pu constater de graves lacunes concernant les questions plus politiques : les partis politiques, les syndicats, la presse quotidienne sont parfois totalement méconnus... La culture du politique n'est pas acquise. Les enjeux de société du monde contemporain, pourtant indispensables pour comprendre et enseigner nos disciplines restent trop souvent à peine effleurés.

Il convient également de ne pas se laisser piéger par l'actualité des médias : les joueurs de l'équipe de France de football ont été cités comme symbole de la République sans qu'une vraie réflexion, un regard critique sur l'actualité et les médias n'ait été menée.

Cette épreuve en terme de bilan :

Le jury constate, au fil des ans, une amélioration de la culture des candidat/e/s à la fois en histoire et en géographie des candidats. Mais c'est peut-être en géographie que ce constat est le plus net. Auparavant, les candidat/e/s éprouvaient des difficultés à citer d'autres géographes que Paul Vidal de la Blache, Roger Brunet ou Yves Lacoste, sans d'ailleurs forcément être précis sur les géographies qu'ils incarnaient. Désormais, les exemples sont plus diversifiés et le raisonnement géographique est plus solide. Plus généralement, l'épreuve a permis, à travers les lectures d'ouvrages hors programme, l'émergence de réflexions concernant les démarches et les perspectives épistémologiques qui ne peuvent qu'être bénéfiques aux futur/e/s enseignant/e/s. Celles-ci sont en effet indispensables pour donner du sens aux enseignements. Comprendre comment les disciplines se sont construites et comment elles ont évolué permet de ne pas rester sur des connaissances strictement érudites et peut aider à faire réfléchir les élèves sur les modes de pensées des disciplines.

Pour le jury : Anne Inglebert, Laurent Le Mercier et Dominique Chevalier

3.2 Les épreuves orales de géographie

Du fait de la rénovation du CAPES, les épreuves de géographie vont connaître une mutation.

Ce rapport permet d'une part de rappeler des éléments permanents liés à une prestation réussie, mais aussi de donner de manière synthétique aux candidats de la session 2010 un bilan de l'épreuve de commentaire de documents qui arrive à son terme cette année et enfin, d'apporter aux futurs candidats les informations nécessaires à la préparation de la leçon de géographie dans sa nouvelle forme lors de la session 2011.

Conseils de base

Quelles que soient ses modalités, un concours qui a pour vocation de recruter des enseignants d'histoire-géographie pour l'enseignement secondaire réclame à la fois un haut niveau d'exigence, accessible dès lors que l'on s'y est sérieusement préparé, et l'application de règles de base que certains candidats semblent oublier. Le jury invite les candidats à se référer aussi aux rapports antérieurs, notamment ceux de 2007 à 2009.

Nous ne développerons pas les éléments liés à la pratique de l'exposé ou de la leçon, tant il est évident qu'un candidat doit être audible, capable de se détacher de ses notes, et susciter de l'intérêt pour son propos sans artifice théâtral. La désinvolture ou la suffisance sont des comportements inacceptables, contre-productifs. Ils furent heureusement rares.

Lors de la reprise, il est parfois judicieux d'admettre son ignorance sur un élément précis plutôt que de répondre sans réflexion au prix parfois d'inventions fantaisistes qui amusent beaucoup le jury mais n'ont que peu d'intérêt pour la note finale : non, « Karucescu » (sic) n'a jamais été l'âme de la révolte des chantiers navals de Gdansk. Par ailleurs, le jury n'a pas apprécié l'attitude de certains candidats qui préfèrent ne pas répondre à une sollicitation plutôt que d'entamer une réflexion, de faire preuve de curiosité et de chercher à affiner l'analyse. Ceci semble dénoter une paresse intellectuelle ou une imprégnation de jeux télévisés où le candidat « passerait la main » dans l'attente d'une autre question, attitudes toutes deux indignes d'un futur enseignant.

Des candidats réactifs ont inversement su démontrer qu'après une incertitude voire une erreur, ils pouvaient corriger, préciser leur pensée et aboutir dès lors qu'on les amenait à justifier leur raisonnement.

Nous nous attacherons donc surtout à rappeler des éléments de fond que les candidats doivent maîtriser.

Le jury tient à préciser qu'il a assisté à de nombreuses prestations honorables et même parfois d'excellentes qualités. Cependant, les remarques qui suivent démontrent que des efforts importants doivent être réalisés afin de pouvoir prétendre à la réussite au CAPES.

Les unités de mesure et leurs conversions sont trop souvent maltraitées. Il faut savoir convertir un hectare en mètres carrés, un mètre cube en litres, un quintal ou une tonne en kilogrammes, des millions en milliards, etc. Les candidats ne peuvent ignorer la signification de sigles tels E.V.P dans le domaine du transport de conteneurs ou T.E.P dans le domaine de l'énergie.

La lecture du sujet et sa compréhension sont primordiales. Le terme de mutation amène bien évidemment à voir des évolutions et des transformations au lieu d'un simple constat à un moment donné.

Certains candidats changent l'intitulé du sujet sans se rendre compte que la problématique centrale n'est plus la même : « *L'indépendance énergétique est-elle possible en Europe ?* » n'équivaut pas à « *L'indépendance énergétique de l'Europe est-elle possible ?* »

Le vocabulaire spécifique de la discipline doit être maîtrisé, d'autant plus s'il est basique. Comment ignorer ce qu'est un fleuve ou une banlieue en se présentant à ce concours ?

Bien qu'il y ait aussi des synonymes en géographie, certaines notions ou termes sont employés comme tels alors qu'ils ont des significations différentes : métropole/mégapole ; péri-urbanisation/rurbanisation ; une technopole/un technopôle ; rendement/productivité ; etc.

Attention, le candidat ne doit pas découvrir ces éléments le jour de l'épreuve, même s'il y a un dictionnaire de géographie en salle de préparation. Réciter une définition mal assimilée ne fait guère illusion, surtout quand il s'agit de replacer cet élément sur la carte, à l'image d'un candidat qui ayant visiblement peu d'affinité avec ce type de document, a entamé un long monologue descriptif et pompeux sur les modelés glaciaires qu'il découvrait visiblement. Le Larousse, utile pour vérifier l'orthographe d'un mot, peut être source de confusion car certains termes sont polysémiques ou généralistes dans un dictionnaire de français alors qu'ils ont un sens bien précis en géographie.

Le rapport du jury du CAPES 2007 présente en fin de rapport un répertoire de termes et de notions auquel on peut se référer.

Les candidats doivent avoir une connaissance concrète des éléments évoqués et analysés. Celle-ci s'acquière grâce à une curiosité intellectuelle, « sur le terrain », mais aussi à partir d'images (photographies, reportages, etc.). Certains candidats ne peuvent décrire un caféier ou son fruit, et même la phase de torréfaction est parfois ignorée.

Certains candidats ignorent l'existence de mines à ciel ouvert, de mines de sel et de marais salants, ou que l'on peut produire de l'électricité avec différents types de centrales.

Les sujets doivent être abordés dans leur complexité et leur diversité avec un regard critique. Le déterminisme géographique, le réchauffement climatique, etc., ne peuvent pas constituer des réponses définitives. Le développement durable ou le commerce équitable sont souvent invoqués comme le deus ex machina. De même, les aménagements ne sont pas l'apanage de l'Union Européenne, des États ou des collectivités territoriales. Les acteurs privés sont à intégrer dans le raisonnement. Pour l'illustration, les usagers, les promoteurs immobiliers, ou de grandes sociétés capitalistes comme le groupe Compagnie des Alpes (contrôlant un ensemble de parcs d'attractions et de grandes stations de ski en France) jouent un rôle majeur et créent des interactions.

Les connaissances doivent être actualisées à l'exemple du nombre d'humains sur terre qui n'est pas figé à six milliards.

Certains documents posent parfois des problèmes quant à leur lecture : graphique à deux ordonnées, diagramme circulaire, carte par anamorphose,...

Enfin, la carte topographique aux différentes échelles (1/25000, 1/50000, 1/100000) qui va rester un document majeur de la leçon en 2011 n'est pas toujours maîtrisée. Pour exemple, le figuré blanc sur la carte ne correspond pas un néant abyssal, encore moins aux espaces industriels mais représente

principalement les terres arables... La pratique régulière de ce document géographique est donc indispensable.

Les localisations concernant les questions au programme doivent être intégrées. Le jury dispose de cartes muettes (France, Europe, planisphère) et invite régulièrement le candidat à localiser un élément. Le rapport de 2009 présente une liste concernant la France. De même pour la nouvelle question de « La France en villes », on attend bien évidemment qu'un candidat puisse localiser les Vosges pour Epinal, ou la Loire pour Orléans et bien sûr les principales villes de l'armature urbaine française de manière précise.

Les croquis doivent aussi conduire à un entraînement régulier et approfondi. On constate encore des erreurs de base. Lorsque l'on projette un transparent il faut réaliser une échelle graphique et non numérique car l'agrandissement de la carte sur le tableau blanc ne correspond plus à l'échelle indiquée. La logique de l'utilisation des figurés doit être connue (figurés ponctuels, linéaires, de surface, de flux). Par exemple, pour représenter avec un figuré hachuré un même paramètre qui s'amenuise, on doit faire varier l'intensité du figuré et non son sens. On ne fait pas disparaître des espaces existants comme ceux de la Norvège ou de l'enclave de Kaliningrad s'ils ne font pas partie des éléments étudiés. L'espace reste en blanc, ou on lui assigne un autre figuré de surface répertorié dans la légende.

Illustrer son épreuve au travers de petits croquis griffonnés à la hâte au tableau (sans titre, sans échelle) est totalement contre-productif car cela révèle au jury un manque de rigueur. Tout croquis personnel doit produire une valeur ajoutée. À quoi cela sert-il en effet de représenter moins bien un document déjà existant ? Le croquis de synthèse doit être produit durant la prestation, et non dans les deux dernières minutes comme nous l'avons trop souvent vu, il doit concourir à l'analyse.

Le rapport de 2009 insistait déjà sur ces éléments.

Enfin, quelle que soit l'épreuve, le temps imparti doit être respecté et réparti au mieux en fonction du plan. Certains candidats expédient leur dernière partie et leur conclusion en deux minutes car ils ont mal géré leur temps. De même, une prestation qui n'utilise pas le temps imparti est lourdement pénalisée.

Pour conclure dans un autre domaine, le jury rappelle que les candidats qui viennent en spectateur assister à une épreuve doivent déposer leur téléphone portable en entrant dans la salle d'examen et sont tenus au silence total.

Le commentaire de documents en géographie

Aspects généraux

-Aucune description n'est fortuite...

Elaborer un commentaire de documents en géographie ne peut être un prétexte à un exposé général où ne serait faite qu'une vague allusion à l'espace à étudier. Sur un sujet intitulé « *Croissance et aménagement de l'agglomération grenobloise : la carte de Grenoble/Chamrousse/Belledonne au 1/25000^e* », passer les deux tiers de l'épreuve à étudier la croissance de Grenoble du XVI^e siècle au XIX^e siècle et n'exploiter le document principal qu'au terme de l'exposé relève au mieux d'une méconnaissance profonde de la nature de l'épreuve au pire de la discipline, de ses outils et de ses raisonnements. Elaborer un commentaire ne consiste pas non plus en un inventaire exhaustif des routes, des autoroutes, des équipements, des bases de loisirs, des campings et autres centres équestres. « *Les aménagements touristiques en montagne : la carte des Trois vallées au 1/25 000^e* » ne pouvait se réduire, comme semblait le penser le candidat, à une énumération des équipements touristiques des stations de sports d'hiver de Méribel, Courchevel, les Ménuires et Val Thorens. Le commentaire de documents n'est pas davantage une note de synthèse ou une compilation même synthétique du corpus. Dans un sujet intitulé « *Tourisme et aménagement du territoire en France* », évoquer tour à tour le document sur les stations de troisième génération puis sur les stations balnéaires littorales du Languedoc-Roussillon, pour finir par le tourisme vert et les parcs nationaux, ne permet pas de rendre compte des enjeux du sujet. Seuls les éléments d'analyse répondant au sujet sont à retenir.

Rappelons donc, en premier lieu, que la géographie n'est pas un inventaire exhaustif et exclusif des formes du relief, de la distribution des populations et des activités, des infrastructures de transports et des équipements touristiques... Une description méthodique, rigoureuse est nécessaire mais pas suffisante. Une bonne description doit permettre de préparer l'explication en vue d'une démonstration. Afin d'éviter les énumérations stériles, les catalogues fastidieux, les candidats doivent répondre à des interrogations auxquelles ils seront naturellement confrontés dans leur pratique : « Pourquoi ici et pas ailleurs ? Pourquoi ici plus qu'ailleurs ? ».

Par ailleurs, le jury rappelle qu'il est indispensable que les candidats conservent une distance critique face aux documents qu'ils exploitent : trop de candidats considèrent que les documents disent le vrai sans interroger préalablement la nature, la source, l'auteur de ces mêmes documents. Ainsi, dire que « le soja est une plante écologique » sans qu'à aucun moment cette idée ne soit discutée et confrontée aux autres documents du corpus parce que la page d'accueil internet de l'entreprise agro-alimentaire Sojasun l'affirme est plus qu'embarrassant...

Une photo, un graphique, un schéma, un modèle, une image satellitale ne sont pas des illustrations mais des éléments de la démonstration. Dans un dossier de documents sur « *les produits aquatiques dans l'alimentation humaine* », un extrait de la carte topographique de Cancale au 1/25000^e n'a pas pour fin d'avancer que Cancale est un espace de production ostréicole mais de comprendre comment l'ostréiculture organise l'espace littoral.

-Une étude de documents repose sur une problématique ...

Un candidat ne peut s'exonérer de la formulation d'une problématique pour bâtir sa démonstration. La problématique ne peut être réduite à la formulation sous forme interrogative de l'intitulé du sujet. La question « comment nourrir les villes ? » ne permet pas de mettre en lumière les enjeux d'un sujet intitulé « Nourrir les villes » : pire encore la pauvreté de la proposition laisse entendre que le sujet n'est ni vu ni compris et ne sera pas davantage traité. Au contraire, le jury a valorisé les candidats qui proposait une véritable réflexion, soulevaient des paradoxes et mettaient en perspective les enjeux du sujet : « *les synapses de l'Europe* » a été l'occasion pour le candidat de construire sa problématique autour des dynamiques des synapses dans le contexte de l'intégration européenne et de la mondialisation.

-... et mobilise des outils (modèles et croquis)

Le jury a apprécié que les candidats aient recours à des modèles explicatifs (c'est-à-dire à une représentation schématique de la réalité en vue d'une démonstration) et puissent en analyser les tenants et les aboutissants : le modèle de l'île tropicale, le modèle centre-périphérie, le modèle de la station intégrée de 3^e génération ainsi que le modèle de Christaller ou de Von Thünen... Le jury a valorisé les réalisations graphiques problématisées et rappelle que les codes de la sémiologie graphique doivent être maîtrisés (les différents types de figurés -ponctuel, linéaire et surfacique-, la représentation de variables et les codes couleur...).

Le commentaire de carte

Le jury déplore que de nombreux candidats semblent découvrir l'exercice du commentaire de carte pour la première fois le jour de l'épreuve.

Un commentaire de carte ne peut se concevoir si la portion de territoire représentée n'est pas localisée avec précision à différentes échelles et ses grands ensembles repérés. Comment étudier l'aménagement d'un espace montagnard pyrénéen sur la carte de Mont-Louis sans évoquer la haute montagne pyrénéenne, la proximité de la Méditerranée et de la frontière franco-espagnole ? Comment faire l'impasse sur l'organisation et le fonctionnement du marais maritime d'Arcachon lorsque le sujet porte sur l'aménagement du littoral entre mise en valeur et préservation sur la carte du bassin d'Arcachon au 1/25000^e ?

Bien évidemment, un préalable est qu'il faut avoir fréquenté des cartes lors de la préparation aux concours et connaître les figurés d'une légende de carte topographique. Il est tout aussi indispensable de savoir ce qu'est une échelle numérique afin d'éviter des aberrations. Il est impensable qu'un candidat qui doit étudier « *les aménagements du littoral sur la carte de la Baule au 1/25000^e* » affirme qu'1 cm sur la carte représente 25 km dans la réalité... Le front de mer

atteignant, de ce fait, les 100 km !!

Savoir caractériser un site (site de promontoire, site de guet, site de confluence, site de fond de vallée...) et une situation (localiser la portion de territoire représentée à l'échelle locale, régionale, nationale, européenne et/ou mondiale si le sujet s'y prête) est indispensable. Le jury est pour le moins étonné que des candidats ne puissent localiser avec précision les massifs montagneux, les fleuves, les villes, les vignobles, les régions d'élevage, les ports, les Parcs Nationaux.

Le jury souhaite par ailleurs insister sur les lacunes rencontrées en géographie physique. Il est inconcevable de ne pas pouvoir définir les principaux types de relief (plaine, plateau, montagne) mais il n'est pas envisageable non plus d'ignorer les notions élémentaires de géomorphologie fluviale (lit mineur, lit majeur, plaine alluviale, lit anastomosé, rive concave et convexe, méandres...), de géomorphologie glaciaire (cirque, vallée en auge, ombilic, verrou, langue glaciaire...), de géomorphologie littorale (côte sableuse, côte rocheuse, côte à lido, lagune, dune, estran, marnage, poulier, musoir, tombolo, grau, slikke, schorre, dérive littorale, delta, estuaire, brise lame...). Sans oublier les formes du relief karstique (source vauclusienne, gouffre, avens, dolines...). Trop de candidats restent pantois lorsqu'ils doivent expliquer pourquoi il pleut ? Si les candidats savent pour la plupart localiser les climats de la France, ceux des autres régions du monde sont beaucoup moins connus : les candidats ne savent pas distinguer les types de climats dans la Zone Intertropicale. Plus grave, les mécanismes climatiques sont méconnus et les repères sur les totaux pluviométriques fantaisistes : plusieurs candidats ont pu affirmer que Paris recevait annuellement 100 mm de précipitation alors que l'Amazonie en recevait 200 mm ! Enfin, l'étagement montagnard est très inégalement assimilé, la limite altitudinale de la forêt n'est jamais évoquée et les essences méditerranéennes ignorées, dans une majorité des cas.

Certains candidats font dire à la carte ce qui ne s'y trouve pas et veulent voir à tout prix des formes, des processus et des dynamiques qui n'existent pas ! Sur la carte de Mont-Louis au 1/50000^e dans les Pyrénées orientales, un candidat a cru bon de noter la présence de glaciers, un autre a vu des marais salants dans la plaine d'Aléria en Corse. Rappelons que toutes les villes ne polarisent pas les espaces environnants, que tous les littoraux ne sont pas attractifs et que les massifs montagneux ne sont pas invariablement enclavés... D'autres candidats ont tendance à surestimer le poids de certaines informations : les toponymes de « montagne », visibles sur la carte de Beaune au 1/25000^e, ne sont pas la preuve irréfutable que la Bourgogne est un massif montagneux !

En revanche le jury a apprécié les candidats qui ont fait montre d'une bonne maîtrise de l'exercice et a donné lieu à d'excellents exposés. « *L'étude d'une ville nouvelle sur la carte de Marne-la-Vallée au 1/25000^e* » a valu au candidat la note maximale de 20/20. Après avoir défini ce qu'était une ville nouvelle en introduction et avoir localisé avec précision Marne-la-Vallée, le candidat a démontré que la ville nouvelle était le prolongement de l'hypercentre parisien puis qu'il s'agissait d'un pôle structurant de la banlieue avant de conclure à des disparités internes. Un croquis de synthèse venait appuyer intelligemment la démonstration.

Le dossier de documents

Le dossier de documents comporte un titre et est constitué de 6 à 10 documents qui donnent aux candidats une orientation générale ! Trop de candidats ne font pas l'effort indispensable de définition des termes du sujet... et traite un sujet voisin de celui qui est proposé à l'étude. Le jury regrette que des candidats aient fait l'impasse sur un voire deux thèmes au programme et rappelle que lors de la session 2010 comme des sessions antérieures seuls 40% des sujets ont porté sur la France. Il est donc fortement déconseillé de pratiquer ce type de pari !

Les dossiers ne peuvent être exhaustifs. « Le nombre de documents par dossier est variable mais nécessairement limité. Le candidat doit pouvoir penser à l'aide de ses connaissances à certains aspects qui n'apparaissent pas dans les documents et les intégrer à sa réflexion de même qu'il peut appeler pour sa démonstration des exemples extérieurs au dossier pour nuancer le propos ou établir une comparaison pertinente » (rapport 2007)

Le jury rappelle qu'il n'y a pas de géographie sans spatialisation. Un dossier sur « *le quinoa, entre tradition et mondialisation* » nécessite préalablement que les aires de production traditionnelles et les marchés de consommation aient été localisés et les flux ainsi que les modes de diffusion analysés.

Enfin, le jury souhaite insister sur l'aspect superficiel d'une troisième partie consacrée, trop souvent et alors que le sujet ne s'y prête pas nécessairement, au développement durable. La plupart du temps, cette notion est méconnue des candidats qui l'invoquent et le discours produit est, bien souvent, une somme normative de poncifs sur l'environnement.

La leçon de géographie.

Remarques : Comme précisé précédemment, le Capes 2011 va connaître des modifications. Néanmoins, le jury attire l'attention du candidat, la leçon évoluant quelque peu dans son format (3 heures de préparation au lieu de 4 actuellement), n'en reste pas moins une leçon, les conseils et remarques développés plus particulièrement ci-dessous restent valables.

La leçon demeure un exercice qui ne s'improvise pas. Il est illusoire d'espérer mener l'exercice à son terme de manière satisfaisante sans entraînement préalable et une maîtrise des notions disciplinaires et scientifiques de base. De plus il est vivement conseillé d'intégrer les remarques générales de formes développées précédemment.

La leçon se décompose en 3 temps : Le tirage du sujet, la préparation et l'exposé.

Cette partition demeure, seuls les volumes horaires évoluent.

Tirage et temps de réflexion : A l'issue du tirage, les candidats disposent de 15 minutes pour analyser leur sujet, en définir les termes, délimiter les bornes spatiales et temporelles, ébaucher un axe d'approche. Cette étape est primordiale. Borner le sujet, c'est le comprendre, en identifier les enjeux, en saisir la complexité et cela ne se limite pas à une simple définition bien souvent trop superficielle des termes contenus dans le libellé de ce dernier. Cela évite bien souvent à des sujets classiques larges, tel « *La montagne en France* » de sombrer dès la préparation dans le catalogue descriptif. De plus, ce travail est indispensable pour arrêter le choix des références bibliographiques et des documents avec lesquels le candidat choisira de travailler.

Le temps de bibliothèque : Les candidats ont ensuite accès à la bibliothèque. C'est le temps du choix des ouvrages qui aideront le candidat dans sa préparation mais aussi des documents dont il pourra se servir pour illustrer son propos. Aussi, le jury rappelle-t-il qu'il **est vivement conseillé aux candidats d'utiliser des cartes topographiques** (disponibles à la bibliothèque) pour faire vivre leurs leçons. Ce point n'est pas anecdotique. La carte est un document pivot pour la discipline, elle permet une approche spatiale des phénomènes. Elle évite bien souvent à la leçon de tomber dans un verbiage pompeux et généraliste qui ne correspond en rien à l'exercice demandé. La carte permet de varier les échelles de l'analyse. C'est un document indispensable à la leçon qui a été tout particulièrement valorisé dans les cas, bien sûr, où elle a réellement été utilisée et non pas réduite à la décoration de la salle. La présence de la carte utilisée à bon escient dans la leçon demeure un point qui continuera à être particulièrement valorisé par le jury.

Cet accès au centre de documentation permet donc au candidat de choisir 5 ouvrages ainsi que des documents projetables (photos, graphiques, organigrammes, tableaux....) à sa disposition. Ce temps est court, il convient donc de le gérer au mieux, c'est-à-dire en arrivant préparé ; connaître par avance les livres références pour les questions au programme et avoir pris connaissance du fond documentaire lors d'une visite préalable, qui permet aussi au candidat de ne pas être dérouté par les lieux le jour de l'épreuve. Il est indispensable de travailler très en amont pendant l'année la bibliographie.

La préparation de la leçon : Le temps restant est dédié à la préparation à proprement parlé de l'exposé qui sera ensuite soumis aux membres du jury. Ce temps est court. Il doit être parfaitement géré. L'exposé présenté est le fruit d'une réflexion personnelle et non d'un copier/coller de sections des ouvrages empruntés en bibliothèque. Il doit répondre à une problématique et aux mêmes exigences de formes que la dissertation : introduction, développement articulé en parties et répondant à la problématique, conclusion ne se réduisant pas à un embryon et ouvrant sur une prospective. Si la variation des échelles apporte énormément à la lecture des phénomènes géographiques, le plan multi-scalaire n'est en rien une recette magique. Les sujets sont divers et le jury tient à rappeler qu'il n'existe pas de plan unique. Le temps court de la préparation ne permet pas au candidat de rédiger l'intégralité de son propos. La leçon est un oral et répond donc à des règles d'expression différentes. De plus cela évite bien souvent au candidat de lire ses feuilles et se faisant, d'endormir son auditoire. La rédaction exhaustive doit se restreindre à l'introduction, la conclusion et aux transitions. Il est bien plus profitable au candidat de prendre sur ce temps de rédaction pour réaliser son ou ses croquis. Si les illustrations intercalaires réalisées par le candidat sont appréciées, elles n'apportent qu'un plus à l'impression générale de la prestation. En revanche, l'absence de croquis de synthèse, clair, propre, intelligent, répondant à minima aux règles de sémiologie

graphique et en rapport avec le sujet est systématiquement sanctionné. Enfin, il est rappelé au candidat de ne pas oublier la rédaction de sa bibliographie qui doit impérativement être fournie au jury au début de la leçon et répondre bien sûr aux exigences formelles en la matière : nom et prénom de l'auteur, titre de l'ouvrage, éditeur, lieu d'édition, date de l'édition, nombre de pages.

L'exposé : La leçon doit permettre au jury d'apprécier les qualités de réflexion et d'analyse du candidat. Aussi la leçon doit-elle mettre en avant ces capacités d'analyse et les articuler autour d'une problématique clairement posée ne se réduisant pas à la reprise du libellé du sujet à la forme interrogative. Pour répondre à cette problématique, le candidat doit construire un plan et développer une réflexion personnelle élaborée pendant le temps de préparation. Enfin, la leçon n'est pas une collection de documents. Si les exemples et les applications spatiales sont primordiaux à l'illustration scientifique, la leçon ne doit pas se résumer à un catalogue d'anecdotes et de poncifs. Le propos doit être illustré par des documents choisis mais aussi par un croquis réalisé par le candidat. Ce ou ces croquis doivent être préparés en amont, pendant le temps de préparation sur transparent. Griffonner maladroitement un croquis au tableau sans légende ni titre est particulièrement contre-productif. Le croquis de synthèse doit être personnel. Un croquis intégralement repris dans un manuel n'est jamais parfaitement adapté au sujet et à la problématique développée par le candidat. Il doit être présenté et argumenté et non disposé furtivement sur le rétroprojecteur à la dernière minute de l'exposé.

Les illustrations sont indispensables, non par pédagogisme excessif, mais simplement parce que les documents sont une preuve de la véracité des thèmes développés et permettent de sortir des généralités. Le candidat doit savoir capter l'attention de son public (jury et classe plus tard), interactions documentaires, ruptures de rythmes dans le propos sont judicieuses. L'exposé doit être vivant porté par un flot de paroles acceptable, ni trop lent, ni trop précipité et assuré. Trop d'exposés restent de longs monologues soporifiques.

Sur le fond, il est très surprenant de constater que les candidats ignorent encore trop souvent deux éléments géographiques fondamentaux : le changement d'échelle et plus impardonnable encore, l'espace lui-même. Les variations d'échelles sont indispensables à l'analyse des phénomènes géographiques. Elles permettent une mise en perspective des phénomènes et des espaces qu'ils affectent. Ainsi, une leçon sur « *Céréales et céréalicultures dans le monde* » a très convenablement présenté un état des lieux de la production à l'échelle des Etats, a avec pertinence insisté sur les problématiques d'un marché mondialisé, ainsi que sur la question des consommations animales indirectes tout en n'ignorant ni les aspects environnementaux ni les transitions possibles vers une agriculture raisonnée. Mais la candidate n'est jamais descendue à l'échelle des greniers (Pampa, Wheat Blet, Bassin Parisien....). Ce n'est qu'au moment de la reprise qu'un horizon s'est ouvert à elle, l'échelle régionale et locale....

C'est parfois l'espace géographique lui-même qui « passe à la trappe ». Une autre leçon, sur « *L'Europe et ses voisins méditerranéens* » a très convenablement posé une analyse géopolitique des processus d'intégration possible entre le Nord et le Sud. Mais les éléments de l'unité méditerranéenne tant sur le plan climatique, biogéographique que relevant de la géographie des transports et des échanges maritimes ont été sacrifiés, disparaissant derrière l'analyse purement politique de la situation.

Néanmoins, le jury a entendu quelques bonnes leçons, intelligemment menées et illustrées. A titre d'exemple, une leçon sur « *La mer est-elle une alternative alimentaire à l'agriculture ?* » pouvant paraître déroutante a enchanté le jury, forme et fond étant au rendez-vous. Après une introduction captivante, le candidat a présenté l'état des productions halieutiques en croissance, puis a mis en perspective son propos par les limites actuellement constatées tant au niveau des prélèvements marins que de la mariculture. Enfin, il a abordé très judicieusement l'aspect humain et culturel de la question en s'intéressant aux régimes alimentaires.

Enfin, l'entretien post-exposé est un moment important. Il permet aux membres du jury de préciser et/ou d'éclaircir des points mal ou pas abordés par le candidat durant son exposé, mais aussi d'élargir le questionnement aux marges du sujet voire sur les questions du programme de manière plus générale. La reprise n'est pas là pour desservir le candidat, il s'agit donc d'être pugnace, l'évaluation ne se clôt pas avec l'exposé. Le manque récurrent de combativité a beaucoup étonné les membres du jury. Trop de candidats s'effondrent, ou refusent de répondre, négligeant ce temps très important de leur oral. Si la combativité est de mise, toutes attitudes désinvoltes et arrogantes sont à proscrire, tout comme les attitudes dilatoires, visant à réduire le nombre potentiel des questions. Enfin, les manifestations d'impatience, à l'exemple de cette candidate qui visiblement excédée, pianotait de ses doigts le bureau pour signaler son impatience sont bien sûr à bannir.

Ceci étant dit, le jury attire l'attention des candidats sur les évolutions à venir. Pour la session 2011, le temps de préparation de la leçon se contractant, il est fortement conseillé au candidat de ne pas négliger cette étape primordiale. Ainsi il est indispensable d'arriver le jour de l'épreuve avec une connaissance minimale du vocabulaire géographique et des bibliographies qui se rattachent au programme. L'évolution du format des épreuves va requérir un travail amont de bibliographie beaucoup plus important et plus encore pour les candidats historiens qui jusqu'à présent faisaient majoritairement le choix du commentaire de documents. Enfin, la leçon nécessitant la maîtrise des documents géographiques utiles à son illustration (carte topographique, documents statistiques, photographies, images satellitaires.....) il serait périlleux de les exclure de la préparation.

Pour le jury : E. Gaffiot, S. Letniowska-Swiat, J. Viney

3.3 Les épreuves orales d'histoire

Exposé suivi d'un entretien (« leçon »)

Pour les candidats qui ont choisi l'option histoire, leur épreuve constitue la « leçon », composée d'un exposé suivi d'une série de questions pour l'entretien ou « reprise ».

Après avoir tiré au sort son sujet de leçon, le candidat réfléchit pendant un quart d'heure au libellé du sujet avant d'accéder à la bibliothèque. Ce moment est primordial pour lire le sujet avec la plus grande attention, cerner les enjeux envisagés, les limites, et les spécificités, dans le cadre d'un programme parfaitement défini. Avec l'aide d'un dictionnaire et de chronologies, le candidat peut commencer à réfléchir, à dégager des pistes, à envisager une problématique pertinente et à construire un plan adapté tout en évitant une interprétation trop large ou trop restrictive. Si elles sont différentes de celles du programme, les bornes chronologiques du sujet peuvent donner des indications. A la fin de cette première période, un candidat attentif a compris les attentes du jury; il a déjà une idée de ce qu'il envisage de présenter, se remémore les ouvrages et les articles dans lesquels il peut trouver les informations nécessaires pour étayer sa démonstration. Cela implique de solides connaissances générales et une préparation adéquate avant d'arriver aux épreuves orales.

Les candidats sont ensuite conduits à la bibliothèque pour trente minutes où ils peuvent emprunter jusqu'à cinq ouvrages, ainsi que trois articles. Il est fortement recommandé de prendre connaissance au préalable des listes de livres disponibles et de visiter la bibliothèque la veille de l'épreuve, aux heures indiquées sur la convocation. Il est donc préférable d'avoir dépouillé de nombreux ouvrages au préalable, pour les retrouver sur les tables de la bibliothèque, les utiliser lors de la préparation et ainsi éviter de se limiter aux seuls manuels comme c'est trop souvent le cas. De retour en salle de travail, les candidats peuvent choisir parmi une centaine de transparents (cartes, tableaux de statistiques, gravures, photographies...) par période pour illustrer leur leçon. Cette épreuve s'inscrit donc dans la ligne des exercices auxquels tout étudiant a eu le temps de se familiariser pendant son cursus universitaire. Cependant, chaque année nous constatons un éventail très large de la qualité des prestations, depuis celles faisant preuve d'une réelle compréhension du sujet proposé ainsi que d'aisance orale, jusqu'à celles très indigentes ou se contentant d'un plaquage de remarques plus ou moins reliées entre elles, sans réelles connaissances du sujet, mêmes approximatives. Dans ces conditions, les notes s'échelonnent entre 1 et 20.

L'exposé dure trente minutes ; au début de l'épreuve, le jury, composé de trois membres, accueille le candidat qui remet au professeur auteur de son sujet la bibliographie des livres et articles qu'il a utilisés au cours de sa préparation. L'exposé commence généralement par la présentation du plan rédigé sur un transparent et déposé sur un rétroprojecteur. L'exposé est suivi d'un entretien d'une douzaine de minutes qui porte sur le sujet tiré au sort, puis sur les autres périodes historiques, en fonction des choix du groupe d'examineurs. Au cours de cette « reprise », certains points évoqués par le candidat sont approfondis,

et les connaissances dans les autres périodes sont vérifiées ; sa réactivité aussi est appréciée à sa juste valeur. Compte tenu de la rotation des membres entre les dits groupes, chaque candidat est susceptible d'être interrogé dans les quatre périodes.

Nous tenons à insister sur le fait que cette épreuve orale s'inscrit dans le cadre d'un recrutement de professeur de l'enseignement secondaire, et qu'elle place le candidat dans la situation professionnelle très courante d'un enseignant qui doit préparer une leçon sur un sujet qu'il connaît, mais imparfaitement. Il va de soi que l'attitude du candidat, au sens le plus large du terme, joue un rôle primordial lors de l'évaluation. Enfin, il faut se rappeler que le jury n'est pas un tribunal ; il connaît le stress d'un concours où l'on joue parfois l'orientation d'une vie professionnelle, et il est tolérant à l'égard des petites incongruités de comportement qu'il engendre.

Les excellentes prestations ne sont pas monnaie courante, mais elles existent. Ces prestations associent une information scientifique excellente et des qualités formelles (la bibliographie est présentée et classée selon les normes universitaires, le tableau est organisé de façon logique et efficace, les titres et sous-titres évocateurs sont lisibles au tableau ou sur transparent et orthographiés sans faute, etc.). Le sujet est présenté de façon rigoureuse, (une accroche peut être la bienvenue, les termes du sujet sont correctement définis sans se contenter de citer un dictionnaire mais en les replaçant dans un contexte et en rapprochant ces termes dès l'introduction, les bornes chronologiques et spatiales sont justifiées avec précision, en rendant compte d'une évolution éventuelle de l'espace considéré). L'analyse ne néglige pas, si nécessaire, la perspective diachronique : trop de candidats omettent d'analyser les périodes initiales ou finales des sujets. Ainsi pour le sujet « l'année 1562 en France » il est sans doute nécessaire de reprendre les escarmouches de l'automne 1561 et terminer, éventuellement sur l'assassinat du Duc de Guise en janvier 1563. Aucun élément du sujet n'est négligé. Les événements et les données importantes ne sont pas simplement rapportés les uns à la suite des autres, mais interprétés de façon rigoureuse. A l'inverse, l'étude n'est pas uniquement théorique, mais s'appuie sur des éléments et des exemples précis. En histoire ancienne en particulier, les statuts juridiques sont bien maîtrisés. Les documents présentés sont de nature variée (textes, tableaux, iconographie...) et sont commentés, pas seulement montrés. Les candidats s'expriment clairement, avec aisance; ils savent se détacher de leurs notes, gérer leurs trente minutes, montrer leur investissement, et présenter leur leçon avec parfois un réel enthousiasme.

La plupart des candidats savent qu'il est bienvenu de commencer la leçon par un rapide bilan historiographique (quand il existe), mais trop nombreux sont ceux qui ne font pas la distinction entre les auteurs de manuels et les chercheurs qui ont fait progresser la connaissance historique. De bonnes références permettent d'élaborer une problématique mise en perspective avec la thématique générale de la question au programme. Les sources historiques sont mentionnées de façon suffisamment précise, (ils ne se contentent pas de dire qu'il existe des sources archéologiques, mais précisent lesquelles). Leur plan met en évidence les évolutions de la période ; les parties du plan ne sont donc pas interchangeable, mais équilibrées, reliées par de judicieuses transitions, apportant les connaissances essentielles sur le sujet tout en étant au fait des grands débats historiographiques. Les exemples, pertinents, sont expliqués, datés et localisés avec précision. Quant à la conclusion, elle répond à la problématique. Nous ne pouvons qu'inciter les candidats à faire preuve de bon sens en évoquant quand cela est pertinent pour le sujet, des enjeux historiques dont l'importance ne leur aura certainement pas échappé au cours de leur préparation : en histoire antique, un sujet sur les élites invite à consacrer de larges développements au culte impérial ou à l'évergétisme. En histoire médiévale, un sujet sur l'archevêque de Reims implique de s'intéresser au sacre. Même s'il est appréciable d'envisager tous les aspects d'un sujet et de ne pas se focaliser sur le plus évident, il est très surprenant de constater que ce qui devrait paraître essentiel est parfois escamoté.

Sur la forme, les candidats doivent éviter les erreurs suivantes, fréquemment relevées : le document mal présenté et retiré du rétroprojecteur aussitôt qu'il y a été placé et sans aucune explication, le texte donné au jury sans avoir été lu ni utilisé, ou encore le document inadapté. Il est inutile de "jouer la montre" ; le jury est composé de vieux briscards qui ne s'en laissent pas compter. Une introduction trop longue, le déséquilibre entre les parties (généralement une dernière partie interminable ou au contraire sommaire), l'omission de la conclusion, sont autant de fautes fréquemment relevées. La grammaire et l'orthographe doivent être respectées, le vocabulaire spécifique maîtrisé, (l'évergétisme et la romanisation, l'exemption et l'immunité, la concorde et la tolérance, l'impérialisme et la *britishness*), tout comme la chronologie (souvent malmenée en histoire ancienne notamment). Le futur, même le futur proche, doit être proscrit, au même titre que les anglicismes ou le vocabulaire juridique à la mode. Les mots ou expression comme "impact", ou "impacter", "prégnance", "gouvernance", ou "impulser", "de par", "basé sur", "voire même", ou encore "gérer" à la place d'"administrer", sont difficiles à supporter quand ils ont été ressassés toute la journée ; et chaque année en fleurissent de nouveaux comme "climax" pour 2010...

L'expression doit être claire, ni trop rapide, ni trop lente ; les questions posées à la fin permettent de compléter, de préciser, ou de corriger le propos, mais

aussi d'apprécier rapidement les connaissances et l'aptitude à réfléchir dans les autres périodes. Le candidat participe à un concours de recrutement d'enseignants et doit faire attention à son attitude. Il évite la main dans la poche, la désinvolture, ou l'arrogance. Il doit prouver son désir d'enseigner, et nous convaincre de sa conviction, de sa combattivité, en évitant de lire sa leçon sur un ton monocorde et affligé. Si certains sujets apparaissent plus difficiles que d'autres aux candidats, le jury sait en tenir compte et il n'est pas rare que sur des sujets apparemment plus difficiles se dessinent les meilleures leçons. Tel candidat ayant tiré le sujet "l'Australasie dans le monde britannique, 1814-1914" parvient à le présenter avec pertinence et maîtrise, de manière passionnante, en l'illustrant et obtient ainsi 18/20. Telle autre, en histoire ancienne, sur "Evergétisme et évergètes" réussit à poser les bonnes questions, à les mettre en relation avec les thématiques générales et l'historiographie de la question au programme, et se voit gratifiée elle aussi d'un 18/20.

Une très bonne leçon d'histoire moderne notée 20/20 (sans modification) : La papauté dans les affrontements religieux.

- 1- La papauté, institution et figure « cristallisant les tensions religieuses », (Denis Crouzet) ; motifs de déclenchement et de radicalisation des affrontements religieux.
 - 1.1. La papauté sous tension
 - 1.2. Papauté et réformes
 - 1.3. La papauté à la tête d'une chrétienté déchirée

- 2- La papauté, actrice des affrontements religieux : la lutte pontificale contre l'hérésie
 - 2.1. La papauté et les affrontements doctrinaux
 - 2.2. La répression pontificale : la Sainte Inquisition
 - 2.3. Papauté, pouvoir temporel et guerres pour Dieu

- 3- Les affrontements religieux et les recompositions pontificales : la reconquête catholique et la centralisation de la chrétienté
 - 3.1. La papauté post-tridentine
 - 3.2. Papes et missions
 - 3.3. La redéfinition du pouvoir pontifical

Enfin, éviter d'affirmer qu'un ouvrage n'était pas présent en bibliothèque alors que ce n'était pas le cas. Le jury n'est pas dupe ; il connaît les ouvrages disponibles et a les moyens d'aller vérifier à tout moment de la journée.

Explication de documents historiques suivie d'un entretien

Il est réservé aux candidats qui ont choisi la leçon en géographie. Après avoir tiré leur document, les candidats sont amenés en salle de préparation où ils disposent de deux heures pour réaliser leur commentaire, sans autre aide, mais ô combien précieuse, que celle d'un dictionnaire. Ainsi, les erreurs basiques de date, de lieu, de noms, de généalogie peuvent être évitées après une rapide vérification, afin d'éviter ce genre d'écueil.

Devant le jury, les candidats bénéficient de quinze minutes pour présenter leur travail, puis de quinze autres minutes d'entretien dans trois périodes. Le plan sur transparent évite de perdre du temps à l'écrire au tableau. Il est essentiel de présenter de façon critique le document (source, origine, objectif, destinataire), de dégager les enjeux, et de le problématiser dès l'introduction. Inutile de préciser que le texte n'est pas objectif, cela va de soi. L'exercice suppose des connaissances et non une paraphrase stérile. La mise en contexte doit permettre de le replacer dans les évolutions historiques qu'il convient de dégager. Il ne suffit pas de citer le document, il faut expliquer les citations choisies et, pour ce faire, maîtriser un vocabulaire de base, (on pense cette année aux questions religieuses en histoire médiévale et en histoire moderne – les sacrements sont mal connus, tout comme les grands débats théologiques,

politiques en histoire contemporaine, économiques en histoire ancienne). Une bonne préparation doit permettre de percevoir l'approche du texte, et de ne pas faire de contresens par exemple en histoire antique, sur un texte de Juvénal, en ne prenant aucune distance par rapport à ce qui se révèle être une satire.

Trucs pour éviter d'agacer le jury :

Eviter le "strip-tease du plan", c'est-à-dire de placer une feuille opaque sur le plan placé sur le rétroprojecteur et de la descendre au fur et à mesure de l'avancement de l'exposé. Eviter de biffer les parties et sous-parties de ce même plan une fois la présentation achevée, éviter « moins 47 » et préférer 47 avant notre ère, ou 47 avant J.-C.. Eviter « au final » avant de commencer la conclusion. Toujours placer siècle après le quantième : XVI^e siècle...

Pour le jury : Sébastien Boulay et Jean-Christophe Fichou

4. Informations complémentaires : le CAPES 2011

Les dates des épreuves écrites sont fixées au jeudi 18 et vendredi 19 novembre 2010 de 9 heures à 14 heures. La proclamation des résultats de l'admissibilité à l'oral interviendra avant le 14 janvier 2011 et les épreuves orales d'admission de tiendront en juin 2011.

1. Les épreuves d'admissibilité

La définition de l'arrêté ministériel

1°. *Composition d'histoire* (durée : cinq heures, coefficient 3).

2°. *Composition de géographie* (durée : cinq heures, coefficient 3).

L'un des deux sujets au moins comporte des documents que le candidat utilise dans sa composition. L'un des deux sujets peut intégrer une dimension d'épistémologie et d'histoire de la discipline. La composition de géographie comporte un exercice de cartographie.

Cadrage général

Les deux épreuves écrites de composition – ouvrant l'admissibilité à l'oral – ne sont donc pas modifiées dans leur architecture générale. Elles ont pour objectif d'évaluer le bagage scientifique, culturel et intellectuel acquis par les candidats au cours de leur formation pluriannuelle en université dans leurs deux champs disciplinaires de spécialité. Elles peuvent être accompagnées de documents, l'épreuve de géographie s'accompagne d'une réalisation cartographique. Cela signifie que l'étude de documents historiques et géographiques de toute nature (iconographie, texte, statistique, cartes, imagerie aérienne et spatiale, globes virtuels...) et sous ses formes traditionnelles ou numériques fait partie intégrante de la préparation au concours du CAPES. La préparation générale au concours doit donc être conçue par les candidats comme s'inscrivant dans un cursus de formation intellectuelle de plusieurs années qui est sanctionné *in fine* par la réussite au concours.

2. Les épreuves d'admission

Les épreuves d'admission sont composées d'une leçon et d'une étude de dossier. La veille de sa première épreuve à l'occasion de sa prise de contact avec les services administratifs du concours, le candidat tire au sort la discipline — histoire ou géographie — dans laquelle il va être interrogé, l'autre s'imposant

dans la seconde épreuve.

De la leçon d'histoire ou de géographie

La définition de l'arrêté ministériel

- *Durée de la préparation : trois heures ;*
- *Durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ;*
- *Coefficient 3.*

Le sujet est tiré au sort au début de l'épreuve. Le candidat utilise des documents dont il prévoit l'utilisation en situation d'enseignement. La leçon est suivie d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury met à la disposition des candidats la documentation qu'il juge utile.

Changements intervenus

Nous souhaitons attirer l'attention des préparateurs et des candidats sur les changements intervenus entre 2009/2010 et les épreuves rénovées du Capes 2010/2011 qui modifient parfois substantiellement la logique des épreuves.

- Le *temps de préparation* passe de 4 à 3 heures. Sa réduction d'une heure nécessite une bonne gestion du temps de la part des candidats : ils doivent être plus rapides et efficaces.
- *L'interrogation générale* (leçon + entretien) passe de 45 minutes à 1 heure.
- *La leçon* garde la même durée : 30 minutes (attention à la bonne gestion du temps : un impératif pour un futur enseignant).
- *L'entretien avec le jury* passe par contre de 15 minutes à 30 minutes. Pendant l'entretien le candidat est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Ce quart d'heure supplémentaire permet au jury d'approfondir ces interrogations, de mieux connaître et évaluer le candidat, de mieux identifier ses atouts. Les examinateurs posent des questions, essentiellement sur le thème de la leçon, mais potentiellement aussi sur les autres questions du programme.

Quelques informations et conseils complémentaires

Pour la préparation, le candidat dispose de :

- La possibilité de visiter la bibliothèque *la veille* pour prendre connaissance des ouvrages disponibles : livres, revues, documentation photographique, transparents portant sur les questions au programme, cartes, posters, etc. Ce repérage est important et fait gagner un temps précieux le lendemain.
- Dans la salle de préparation sont disponibles des atlas et des dictionnaires qui sont mis à la disposition des candidats. Leur usage n'est pas superflu.
- Une fois en salle de préparation, après le tirage du sujet, le candidat dispose de *quinze minutes maximum pour réfléchir*. Ce moment est crucial : il faut prendre le temps de bien lire le sujet, d'en analyser les termes, d'en percevoir les limites spatiales et temporelles. Ses connaissances de base et

sa culture géographique et historique guident alors le candidat dans la problématique à envisager, les moyens pédagogiques pour la développer et la confection mentale de la bibliographie.

- Après ces 15 minutes il est possible en bibliothèque (20 minutes maximum) de choisir les ouvrages (quatre au maximum), des cartes (pour la France, ne pas oublier les cartes au 1/100 000, 1/50 000 et 1/25 000, très utiles pour des études de cas à grande échelle) et d'autres documents iconographiques. L'essentiel de ces ouvrages doit être connu du candidat qui les a lus, mis en fiches ou feuilletés durant toute son année de préparation. Enfin, en salle de préparation se fait le choix des transparents.
- Les heures de préparation passent très vite : choix du plan, rédaction de la bibliographie, introduction et conclusion soignées, notes permettant de tenir les trente minutes de la leçon avec suffisamment de souplesse pour accélérer ou ralentir (en précisant certains points), choix des illustrations, élaboration de croquis ou de cartes accompagnées de leur légende, sans oublier d'écrire éventuellement le plan de l'exposé sur transparent. Il faut donner, en début de leçon, une bibliographie digne de ce nom. Elle indique les ouvrages utilisés et empruntés à la bibliothèque, et, au-delà, mentionne les ouvrages de référence utiles à la compréhension du sujet. Il faut être capable d'utiliser un vocabulaire géographique ou historique précis. En géographie, il faut avoir une démarche qui privilégie la spatialisation et l'approche multiscalaire.

La nouvelle épreuve de leçon de géographie

Format de l'épreuve

Durée : 30 minutes de passage / 30 minutes de reprise

Préparation : 3h.

Modalités

La Leçon demeure un exercice disciplinaire cherchant à évaluer les connaissances et raisonnements scientifiques du candidat. Elle porte sur les questions au programme. Le jury n'exclut cependant pas de revenir sur des savoirs et savoir-faire géographiques fondamentaux lors de la reprise.

Pour illustrer sa leçon le candidat devra s'appuyer sur des documents (ouvrages, documents graphiques, iconographiques qu'il trouvera dans des ouvrages, cartes topographiques, photographies aériennes, images satellites, articles scientifiques....) qu'il aura sélectionné lors de son passage au centre de documentation (bibliothèque et cartothèque visitable) après un quart d'heure de réflexion en salle de préparation. Il pourra emprunter un maximum de quatre ouvrages et d'autres documents (dont des cartes topographiques). Des documents et/ou une bibliographie pourront, de manière exceptionnelle et selon le choix du jury, être fournis directement au candidat afin de l'aider et enrichir les ressources à sa disposition au centre de documentation. La bibliographie n'est pas systématique : elle pourra guider l'étudiant si ce dernier a un sujet qui s'y prête. Il est vivement conseillé au candidat d'accompagner sa leçon par une production documentaire personnelle.

Conseils aux préparateurs :

1. La préparation au commentaire de cartes reste indispensable. Une carte topographique pourra accompagner un sujet de leçon et le jury se réserve la possibilité d'interroger le candidat sur des éléments de la carte. Aussi le candidat doit-il maîtriser les techniques de l'exercice. D'autre part comme précisé dans le rapport d'oral 2010, la carte est attendue comme document d'illustration et d'appui à la leçon. Elle doit notamment permettre au candidat de présenter une étude de cas et ainsi de faire varier les échelles. Le candidat aura grand donc intérêt à illustrer, si le sujet s'y prête, sa leçon d'une carte topographique sélectionnée au centre de documentation.

2. La bibliographie et/ou les documents quand ils seront fournis ne doivent absolument pas constituer les seules références utilisés par le candidat. C'est dans ce cas une aide et non une fin en soit.
3. Le jury valorisera les connaissances du candidat, son raisonnement scientifique et ses capacités à exploiter, critiquer et valoriser les documents.
4. L'évolution de la leçon ne dispense pas de suivre les conseils de forme qui ont été formulés dans les précédents rapports du jury : un candidat à un concours doit s'exprimer clairement....

Pour le Jury : Frédéric Dumont, vice-président, E. Gaffiot, S. Letniowska-Swiat, J. Viney

L'épreuve sur dossier de la session 2011

La définition de l'arrêté ministériel

L'épreuve sur dossier comportant deux parties :

- 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde.
- Durée de la préparation : deux heures ; durée totale de l'épreuve : une heure.
- Coefficient 3.

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline sur laquelle s'appuie le dossier ;
- sa réflexion sur les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

Première partie : étude de document(s), portant sur la discipline n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission, suivie d'un entretien avec le jury. Présentation : vingt minutes maximum ; entretien avec le jury : vingt minutes maximum. Le candidat présente les résultats de sa réflexion, en motivant les choix pédagogiques et scientifiques qu'il effectue, sous une forme structurée et adaptée au contexte du sujet. Cette partie de l'épreuve a une dimension scientifique, épistémologique et didactique.

Seconde partie : étude d'un document portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Présentation : dix minutes maximum ; entretien avec le jury : dix minutes maximum. Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document joint au dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

Si l'épreuve sur dossier demeure l'une des deux épreuves orales du nouveau CAPES, plusieurs éléments contribuent à en faire évoluer la structure et le contenu. On pourra sur ces points se reporter utilement au texte de cadrage publié et largement diffusé le 15 mars 2010. Le présent propos vient en rappel et en complément de ce premier texte.

1°. Parmi les modifications apportées, la première tient à ce que l'épreuve sur dossier portera désormais sur la matière, histoire ou géographie, qui n'aura pas donné lieu à la leçon, la distribution entre les deux épreuves se faisant par tirage au sort. La seconde réside dans le partage de l'épreuve en deux moments

distincts donnant chacun lieu à un exposé du candidat (respectivement 20 mn et 10 mn) suivi d'un entretien avec le jury (de même durée que l'exposé).

Le sujet qui sera soumis au candidat se présentera sous forme d'un dossier de documents réunis sous une thématique commune, elle-même formulée de manière problématisée. La question ainsi portée à la réflexion du candidat, soit en histoire, soit en géographie, relèvera de l'épistémologie et de l'histoire des disciplines (y compris celle de leur enseignement).

La réflexion du candidat devra prendre appui sur le dossier documentaire, composé de quatre documents correspondant aux deux moments de l'épreuve. Trois documents se rapportent au premier exposé : un document de nature épistémologique ou relevant de l'histoire des disciplines ; un document de connaissance historique ou géographique lié aux questions au programme du concours ; un document de nature didactique, extrait d'un programme ou d'un manuel. Le quatrième document, correspondant au deuxième exposé, précédé d'une question spécifique, liée à la thématique générale du dossier et destinée à guider le candidat, invitera celui-ci à revenir sur les responsabilités de l'enseignant d'histoire, de géographie et d'éducation civique en tant que fonctionnaire de l'État, et, à ce titre, chargé de transmettre aux élèves les valeurs de la République.

2°. On attend donc du candidat deux formes de réflexion sur le sujet qui lui sera soumis. D'une part, une réflexion sur les modalités de l'élaboration de la connaissance historique ou géographique. Ce premier exposé devra combiner, selon ce qui apparaîtra pertinent au candidat, l'étude des trois premiers documents du dossier. En aucun cas il ne peut s'agir de concevoir l'épreuve comme la simple juxtaposition de trois parties correspondant chacune à l'analyse successive de ces trois documents traités séparément les uns des autres. Chacun des documents est destiné à apporter au candidat des éléments de réflexion tous liés, à partir de positions spécifiques, à la thématique générale du dossier. C'est donc bien par leur combinaison, pondérée au gré du candidat, que celui-ci pourra proposer une réponse argumentée à la question soulevée dans le libellé du sujet. L'entretien avec le jury pourra en conséquence prendre à la fois la forme d'un retour sur les éléments d'argumentation exposés par le candidat, afin de l'aider à les clarifier et les approfondir si nécessaire, et d'un approfondissement de l'analyse des documents. D'autre part, le candidat devra, à partir du quatrième document et de la question complémentaire afférente, proposer une réflexion sur la responsabilité sociale de l'enseignant d'histoire, de géographie et d'éducation civique, en tant que fonctionnaire de l'État. Ce deuxième exposé donnera également lieu à un entretien avec le jury.

3°. En termes de préparation, les nouvelles modalités de l'épreuve sur dossier comportent prioritairement deux implications. En premier lieu, apporter des éléments de réflexion sur les modalités de l'élaboration de la connaissance historique et géographique suppose une formation spécifique du candidat en épistémologie et histoire des disciplines, lui permettant d'appréhender les grandes évolutions qu'elles ont connues, le renouvellement de leurs paradigmes, au travers notamment des grands débats qui les ont traversées, y compris dans leur dimension d'enseignement. En second lieu, le candidat devra maîtriser les principaux programmes d'histoire, de géographie, d'éducation civique, d'éducation civique juridique et sociale, du collège et du lycée général et technique, et s'être interrogé sur la signification intellectuelle et sociale des choix qui président à leur composition, ainsi que sur les finalités de leur enseignement.

Pour le Jury : Marc Deleplace, vice-président.

5. Informations complémentaires

5.1 Résultats CAPES et CAFEP-CAPES 2010 par académie

(on se gardera d'accorder à ces nombres plus de précision qu'ils n'en ont : il faudrait les ventiler par université, les inscrire dans la durée, mesurer le poids des élèves des ENS, etc.)

CAPES 2010

Académie	Admissibles 2010	<i>Admissibles 2009</i>	<i>Admissibles 2008</i>	<i>Admissibles 2007</i>	Admis 2010	<i>Admis 2009</i>	<i>Admis 2008</i>	<i>Admis 2007</i>
Caen	47	35	38	51	20	12	17	29
Clermont-Ferrand	41	30	27	44	21	14	10	25
Rennes	74	80	77	85	34	53	35	51
Lyon	117	110	124	131	43	52	54	64
Orléans-Tours	45	40	34	61	22	15	18	32
Paris-Versailles-Créteil	324	346	316	347	161	189	146	198
Toulouse	76	54	65	85	37	17	22	41
Reims	22	28	24	19	7	7	10	9
Dijon	13	27	37	56	9	9	22	20
Limoges	15	21	21	22	6	11	9	12
Grenoble	48	50	46	54	28	25	24	25
Strasbourg	43	48	53	53	19	18	22	21
Besançon	26	30	30	26	10	14	11	14
Lille	60	94	98	124	35	42	44	58
Aix-Marseille	50	41	62	65	16	18	28	24
Bordeaux	100	78	88	79	47	31	36	30
Corse	3	1	4	4	0	0	1	2
Rouen	36	27	39	35	11	11	15	12
Montpellier	32	32	32	35	11	13	9	13
Nice	17	18	15	18	7	10	4	5
Poitiers	31	27	40	36	14	12	16	10
Amiens	13	16	16	22	4	7	4	6
La Martinique	7		4	3	1		2	2
Nancy-Metz	52	55	41	43	20	19	19	12
Nantes	50	33	51	49	25	17	22	14
La Réunion	7	7	4	8	0	5	4	1
La Guadeloupe			1					
La Guyane	1				0			
La Polynésie française	4	5	4		1	2	2	
La Nouvelle-Calédonie	4	9			1	3		

CAFEP-CAPES 2010

Académie	Admissibles 2010	<i>Admissibles 2009</i>	<i>Admissibles 2008</i>	<i>Admissibles 2007</i>	Admis 2010	<i>Admis 2009</i>	<i>Admis 2008</i>	<i>Admis 2007</i>
Grenoble	6	5	5	8	3	1	5	4
Rennes	30	27	20	20	10	9	7	11
Bordeaux	14	13	10	11	4	2	4	4
Nantes	21	35	18	20	6	19	5	8
Paris-Versailles-Créteil	20	22	23	23	10	13	14	13
Lyon	14	10	5	12	7	6	3	4
Dijon	1	3	2	2	0	1	2	1
Lille		11	7	9		4	1	4
Strasbourg	5	4	5	3	3	2	1	1
Aix-Marseille	1	7	6	7	1	4	2	2
Clermont-Ferrand	1	2	2	2	0	1	0	1
Toulouse	8	6	8	7	6	2	5	2
Amiens	1		0	1	0			0
Besançon	1		0	2	0			0
Caen		4	4	3		1	2	0
Corse			0	0				
Limoges	1	1	0	0	0	0		
Montpellier	3	3	1	1	3	2	0	0
Nancy-Metz	3	2	1	0	1	1	1	
Nice	1	2	2	1	1	1	0	0
Orléans-Tours	4	3	2	0	1	1	0	
Poitiers	2	1	1	0	1	1	1	
Reims	1		6	4	0		4	0
Rouen	1	2	2	4	0	1	1	0

5.2 Composition du jury principal de la session 2010

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours d'accès à une liste d'aptitude en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant au concours externe du CAPES (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 3 juillet 2009 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2010,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section HISTOIRE-GEOGRAPHIE est constitué comme suit pour la session 2010 :

Président

M. Laurent CARROUE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Présidents

M. Christophe BADEL
Professeur des universités

Académie DE RENNES

M. Marc DELEPLACE
Maître de conférences des universités

Académie DE REIMS

M. Frédéric DUMONT
Maître de conférences des universités

Académie DE LILLE

Secrétaires Généraux

M. Jean-Marc VAILLANT
Professeur agrégé

Académie D' AIX-MARSEILLE

M. Bertrand VERGE
Professeur agrégé

Académie DE REIMS

Membres du jury

M. Anastassios ANASTASSIADIS
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

M. Aurélien ANDREU
Professeur agrégé

Académie D' ORLEANS-TOURS

M. Thierry APRILE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Fabien ARCHAMBAULT Maître de conférences des universités	Académie DE LIMOGES
M. Olivier BALLESTA Professeur agrégé	Académie DE BORDEAUX
Mme Mireille BARROT-PENARD Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Farid BENHAMMOU Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Marie-Françoise BERNERON-COUVENHES Professeur agrégé	Académie DE RENNES
Mme Stéphanie BEUCHER Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Joëlle BEURRIER Professeur agrégé	Académie D' AMIENS
M. Jean-Jacques BLAIN Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Patrick BLANCODINI Professeur agrégé	Académie DE LYON
Mme Caroline BLONCE Maître de conférences des universités	Académie DE CAEN
Mme Véronique BLUA Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Pierre-Yves BOILLET Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Dominique BONNIN-COMELLI Professeur agrégé	Vice-Rectorat DE LA POLYNESIE FRANCAISE
M. Yves BOQUET Professeur des universités	Académie DE DIJON
M. Sébastien BOULAY Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Pascal BOURASSIN Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Gilles BOYER Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Dominique BRIAND Professeur agrégé	Académie DE CAEN
M. Pascal BRIOIST Maître de conférences des universités	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Marie CERVONI Professeur agrégé	Académie DE CORSE
Mme Virginie CHASLES Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
Mme Noëlle CHERRIER-LEVEQUE Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Dominique CHEVALIER Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
M. Mohamed CHOUAL Professeur agrégé	Académie DE LYON

M. Yannick CLAVE Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Albert COLAS Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Bruno COMENTALE Maître de conférences des universités	Académie DE NANTES
M. Antoine COPPOLANI Professeur des universités	Académie DE MONTPELLIER
Mme Danièle COTINAT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
M. Guillaume CRUMIERE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Jacques DEFOSSE Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Pascal DESABRES Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Catherine DIDIER-FEVRE Professeur agrégé	Académie DE DIJON
Mme Géraldine DJAMENT-TRAN Maître de conférences des universités	Académie DE STRASBOURG
M. Armand DJIMET-BABOUN Professeur certifié	Académie DE NANTES
M. Stéphane DUBOIS Professeur agrégé	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Thierry DUCLERC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE TOULOUSE
M. Olivier DUMOULIN Professeur des universités	Académie DE CAEN
M. François DURPAIRE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Patrice FAURE Maître de conférences des universités	Académie DE ROUEN
M. Jean-Christophe FICHOU Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
Mme Marie-Françoise FLEURY Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
M. Patrick FOURNIER Maître de conférences des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Damien FRAMERY Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
Mme Claire FREDJ Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES
M. Cyril FROIDURE Professeur agrégé	Académie D' AMIENS
M. Emmanuel GAFFIOT Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Evelyne GAUCHE Maître de conférences des universités	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Alban GAUTIER Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE

Mme Maie GERARDOT Professeur agrégé	Académie DE CAEN
MME Catherine GUENIN Professeur agrégé	Académie DE LIMOGES
M. Stéphane GUERRE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Magali HARDOUIN Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
Mme Anne INGLEBERT Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Emmanuel JOHANS Maître de conférences des universités	Académie DE NANTES
M. Alain JOYEUX Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. François KIRBIHLER Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
M. Thibaut KLINGER Professeur agrégé	Académie DE LYON
Mme Elisabeth LALOU Professeur des universités	Académie DE ROUEN
M. Xavier LAPRAY Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Philippe LARDIN Maître de conférences des universités	Académie DE ROUEN
M. Lionel LASLAZ Maître de conférences des universités	Académie DE GRENOBLE
M. Alain LAURENT Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Laurent LE MERCIER Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
Mme Sylvie LETNIEWSKA-SWIAT Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
Mme Stéphanie LEU Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Eric LIMOUSIN Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
Mme Stéphanie MAFFRE Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Eric MALO Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Jean-Jacques MANGIN Professeur agrégé	Académie DE LYON
Mme Karine MAROT Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Alice MARSOL Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Claire MAZERON Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Lucile MEDINA-NICOLAS Maître de conférences des universités	Académie DE MONTPELLIER

Mme Marjorie MEISS-EVEN Professeur agrégé	Académie DE CAEN
M. Xavier MICHEL Maître de conférences des universités	Académie DE CAEN
Mme Cécile MICHOUDET Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Jean-Jacques MISERY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE GRENOBLE
M. Jean-paul MOMONT Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Grégory MONTEIL Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Sébastien MORENO Professeur certifié	Académie DE CRETEIL
Mme Marie-Jeanne OURIACHI Professeur agrégé	Académie DE BESANCON
M. Frank PARIS Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Patrice PEVERI Maître de conférences des universités	Académie DE CRETEIL
Mme Armelle PICARDAT Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Blaise PICHON Maître de conférences des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Vincent PIEDANNA Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
Mme Audrey PROVOST Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Samuel PROVOST Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
M. Thierry REBOUR Maître de conférences des universités	Académie D' AMIENS
M. Philippe REGERAT Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
M. Loïc RIVAULT Professeur agrégé	Académie DE RENNES
Mme Bernadette ROBERT Professeur agrégé	Académie DE LIMOGES
M. Sylvain RODE Professeur agrégé	Académie DE REIMS
M. Rémi ROUAULT Professeur des universités	Académie DE CAEN
Mme Laurence SAINT-ETIENNE Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Eric SARRAUTE Professeur agrégé	Académie DE BORDEAUX
Mme Maria-Teresa SCHETTINO Professeur des universités	Académie DE POITIERS
M. François-Olivier SEYS Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE

Mme Juliette SIBON Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Philippe SIERRA Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Anne-Valérie SOLIGNAT Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Paul STEIB Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
M. Christian STEIN Maître de conférences des universités	Académie DE DIJON
M. Hubert STROUK Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Sylvie THENAULT Chargé de recherches au CNRS	Académie DE PARIS
M. Quoc-Phong TRAN Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Martin TRISSON-CHIEUX Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
Mme Geneviève VERDO Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Christine VERGNOLLE MAINAR Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Yves VERNEUIL Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
Mme Emilie VINEY Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Joseph VINEY Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Serge WEBER Maître de conférences des universités	Académie DE CRETEIL
M. Gabriel WEISSBERG Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Denis WOLFF Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Colette ZYTNICKI Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 16 février 2010

Pour le ministre de l'Éducation nationale,
porte-parole du Gouvernement, et par délégation,
le Sous-Directeur du recrutement



Philippe SANTANA