

Concours externe du CAPES ET DU CAFEP-CAPES d'HISTOIRE et de GÉOGRAPHIE, session 2014

Note de commentaire n°2 (7 octobre 2013)

A la mi-septembre 2013, le Ministère de l'éducation nationale a publié en direction des candidats et des préparateurs du capes Histoire-Géographie un document intitulé « note de commentaire et exemples de sujets » et élaboré par le directoire du jury pour la session 2014*.

A la suite de cette publication, des questions et des demandes de précision sont parvenues au jury qui a souhaité le plus tôt possible apporter ces « compléments d'éclairage » qui suivent. Le jury remercie celles et ceux qui ont contribué à ces échanges. Il porte une grande attention à tous les acteurs que réunit cet important concours de recrutement des futurs professeurs, dans des disciplines on le sait capitales pour le progrès des sciences sociales et pour l'avenir des générations futures au sein de la République.

Le document ci-dessous reprend le texte de la « note de commentaire n°1 »** et **l'accompagne** de « **compléments d'éclairage** » notés : **Compléments d'éclairage (7 octobre 2013)**.

On ne saurait trop insister enfin sur la bivalence du concours impliquant d'atteindre un bon niveau dans les deux disciplines (et de ne pas déséquilibrer l'une au profit de l'autre dans la préparation), et sur les liens que peuvent entretenir les professeurs d'histoire, de géographie et d'éducation civique avec l'esprit de la recherche et le travail universitaire. Une bonne maîtrise des savoirs scientifiques et une intelligence didactique pour les mettre en œuvre devant des élèves sont les premières qualités attendues chez les candidats – auxquels on souhaite toute réussite dans la préparation du concours.

*http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_externe/79/1/s0_capes_ext_hist_geo_269791.pdf

**Les sujets zéro sont disponibles à la suite de cette note n°2.

« Note de commentaire n°1 » – accompagnée de « compléments d'éclairage », l'ensemble constituant la « Note de commentaire n°2 »

Principes généraux

Le concours du CAPES d'histoire-géographie vise à former et recruter les futurs enseignants de l'Education nationale pour cette double discipline, avec une parfaite bivalence. Ce concours se prépare au sein du master (MEEF) dispensée dans les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Il se situe à la jonction de l'année de M1, consacrée à une première approche pratique du métier conjugée avec la préparation des épreuves du concours, et de l'année de M2, permettant la poursuite de la formation professionnelle, en alternance, en vue de la titularisation des personnels sélectionnés à l'issue de ce concours.

Cette évolution se traduit par l'introduction d'éléments relatifs à la dimension professionnelle dans la structure même des épreuves du concours du CAPES. Ces éléments touchent en priorité aux compétences disciplinaires spécifiques à l'exercice du métier d'enseignant en histoire, géographie et éducation civique. Il s'agit notamment des compétences liées à la maîtrise de formes de raisonnement pour partie propres aux disciplines concernées, pour partie communes à un ensemble de disciplines qui participent de la dimension de « culture humaniste » du socle commun.

Les épreuves d'admissibilité (écrit) et d'admission (oral) ont pour finalité d'évaluer les compétences disciplinaires des candidats, leur capacité à les mettre en œuvre devant une classe, et leur réflexion sur les interrogations que posent ces savoirs et leur transmission.

La compréhension de l'histoire et de la géographie par les élèves mais aussi la construction de leur autonomie intellectuelle et civique résultent des compétences professionnelles de leurs enseignants. Celles-ci articulent la maîtrise scientifique des disciplines, l'épistémologie pratique des savoirs et l'intelligence didactique des situations d'enseignement.

La formation des enseignants a pour but cette maîtrise disciplinaire, ce questionnement des savoirs et cette réflexion sur le métier. Pour ces raisons, la formation des enseignants ne se sépare pas de l'expérience intellectuelle au plus haut niveau.

Ces principes se traduisent concrètement dans les modalités de déroulement des épreuves du CAPES. Celles-ci ont été fixées par l'arrêté du 19 avril 2013 (JORF du 27 avril 2013. NOR : MENH1310120A). Ces modalités sont éclairées par les recommandations et commentaires qui suivent, ainsi que par la proposition de sujets zéro pour les épreuves d'admission et d'admissibilité. Le jury du CAPES 2014 invite les candidats à se reporter au texte présent.

[Arrêté du 19 avril 2013] « A. – Epreuves écrites d'admissibilité »

« 1° Composition.

La composition porte sur l'une des questions mises au programme.

A la composition peut être ajoutée une question complémentaire sur l'exploitation de la thématique proposée dans le cadre des enseignements.

Lorsque la composition porte sur la géographie, elle peut comporter un exercice cartographique.

Durée : cinq heures, coefficient 1. »

Recommandations et commentaires :

La composition porte sur un sujet pris dans l'une des questions au programme du concours. Le candidat y démontrera sa capacité à exposer à l'écrit des *contenus scientifiques précis*, dans le cadre d'une *démonstration* appuyée sur des exemples judicieusement choisis et accompagnée de raisonnements d'historien ou de géographe.

Compléments d'éclairage (7 octobre 2013)

La composition relève d'une épreuve de nature scientifique, en histoire ou en géographie. Il est demandé aux candidats de maîtriser non seulement les principales connaissances du sujet mais aussi de montrer une compréhension des enjeux historiographiques dont des éléments sont insérés dans l'introduction, le développement et/ou la conclusion.

De la même manière, l'exercice cartographique ne constitue pas un exercice séparé. Il relève du niveau scientifique et contribue à la réponse au sujet donné. Il appelle beaucoup d'attention. Rappelons que les cartes et croquis intercalaires sont des éléments essentiels à l'analyse géographique.

« 2° Commentaire de documents.

A partir d'une analyse critique des documents scientifiques se rapportant au programme, le candidat propose une exploitation adaptée à un niveau donné. Il expose et justifie ses choix, ses objectifs et

ses méthodes. Une production graphique peut être demandée.

Durée : cinq heures, coefficient 1.

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

Recommandations et commentaires :

Le commentaire de documents porte sur un sujet pris dans l'une des questions au programme du concours, qu'elle corresponde ou non à un libellé de programme de l'enseignement secondaire.

Cette épreuve s'appuie sur un dossier documentaire se rapportant à l'une des questions au concours et comportant trois types de documents (un ou des extraits de texte à caractère de source ; un ou plusieurs iconographies, cartes, croquis à caractère de source, statistiques ; un ou des extraits d'article ou d'ouvrage de recherche portant sur le thème du dossier). Le dossier peut inclure également des extraits de programmes en vigueur dans l'enseignement secondaire, lorsque le sujet donné s'y prête.

L'épreuve comporte deux parties.

1. L'« analyse critique » des documents consiste à les définir et les contextualiser, à en recueillir et hiérarchiser les informations, à en situer et analyser les fonctions, à en interroger les biais et les représentations. Cette série de questionnements permet de conclure sur les enjeux du thème posé, au regard des principes de la discipline, des débats méthodologiques qui l'animent, et des convictions scientifiques du candidat. Cette partie 1 est notée 10/20.

2. L'« exploitation adaptée » suppose en premier lieu d'indiquer le niveau choisi d'enseignement (ou un possible niveau dans le cas où le sujet ne se retrouve pas dans les programmes d'enseignement actuellement en vigueur). Le candidat propose un écrit de synthèse, résultant de l'« analyse critique » des documents (partie 1), et visant à la transmission en classe d'un savoir raisonné. Il met en évidence des éléments et des notions qu'il juge utiles à un enseignement d'histoire ou de géographie du niveau choisi.

Enfin, si l'épreuve tombe en histoire, le candidat sélectionne un document ou des extraits de document démontrant l'une des idées fortes de l'écrit de synthèse et justifie cette sélection ; si l'épreuve tombe en géographie, le candidat réalise une production graphique démontrant l'une des idées fortes de l'écrit de synthèse.

Cette partie 2 est notée 10/20.

Compléments d'éclairage (7 octobre 2013)

L' « analyse critique » s'apparente à un commentaire composé qui envisage l'ensemble des documents de façon problématique après les avoir questionnés du point de vue de leur valeur historique ou géographique.

L'extrait de publication scientifique sert à positionner le sujet du commentaire de documents dans les travaux de recherche. Le candidat peut situer ce(s) document(s) scientifique(s) dans la bibliographie de la question et/ou souligner les qualités de l'approche proposée par le chercheur. Nous rappelons que la connaissance de la littérature scientifique (ou historiographie dans le cas de l'histoire) est nécessaire pour un concours de ce niveau. Mais cette connaissance ne forme pas un volet séparé des questions de programme, elle incite au contraire (notamment dans la préparation du concours) à revenir vers les savoirs empiriques.

L'extrait des programmes n'est utilisé que pour la partie 2, dite « de synthèse ». Cette partie est une proposition d'exploitation du contenu scientifique (partie 1) adaptée à un niveau donné, comme l'indique l'arrêté de définition des nouvelles épreuves du capes. Ce niveau est défini par les extraits de programme fourni en annexe ou par le candidat, si le sujet, tout en portant sur les questions mises au concours, ne s'inscrit pas dans les programmes d'enseignement en cours. Cet « écrit de synthèse » a pour but de dégager et présenter les notions à transmettre à l'élève, d'offrir une narration didactique relative au sujet, et de proposer enfin une étude de cas illustrant l'une des idées fortes du dossier. Cette étude de cas s'appuie en histoire sur un document ou des extraits de documents ordonnés thématiquement (sans bien sûr reprendre l'ensemble des documents), et en géographie sur un croquis réalisé par le candidat selon ses intentions pédagogiques.

Il n'y a pas de risques de répétition entre l' « analyse critique » et l' « écrit de synthèse ». La première est l'établissement d'un savoir de nature scientifique au moyen des méthodes d'histoire ou de géographie sur la base d'un dossier de documents conforme aux exigences de la recherche, le second en propose la transmission à des élèves au moyen d'une trame adaptée. Il s'agit d'adapter le savoir scientifique produit par l' « analyse critique » et d'en faire le support d'une transmission à une classe. Dans cette optique, l' « écrit de synthèse » comprend trois éléments principaux (selon cet ordre d'entrée recommandé) : présentation des notions, narration des connaissances, production d'une brève étude de cas. *Cet écrit de « synthèse » s'apparente donc à la trace écrite recueillie par l'élève en situation d'enseignement ; elle se structure en trois parties, comme on l'a compris précédemment.*

Les deux parties de l'épreuve forment deux exercices autonomes relevant de deux niveaux distincts, scientifique d'une part, pédagogique de l'autre. Mais leur association dans une même épreuve vise à démontrer le lien du pédagogique avec le scientifique et l'intelligence didactique du candidat dans l'adaptation des savoirs à un public scolaire.

Sur un plan pratique, la réflexion doit donc être comprise dans un même mouvement scientifique et pédagogique. Mais afin d'éviter à la fois le risque d'une confusion entre les deux aspects de la réflexion attendue du candidat, qui en rendrait la compréhension difficile, et celui d'une redondance de l'un à l'autre, le choix du jury s'est porté sur une présentation formelle en deux parties, répondant au cadre du texte ministériel : « analyse critique » du

corpus documentaire ; « exploitation adaptée » à un niveau d'enseignement choisi librement par le candidat ou suggéré par le texte relatif aux programmes, lorsqu'il est joint au dossier.

La production écrite se compose en conséquence de deux écrits distincts :

1. Commentaire composé du dossier scientifique, précédé d'une introduction significative précisant le contexte historiographique dans lequel s'inscrivent ce dossier et la problématique scientifique retenue.
2. Écrit de synthèse, précédé d'une introduction/transition précisant le niveau d'enseignement retenu et la problématique. Celle-ci donnera ensuite lieu à une première partie de présentation et d'explicitation des principales notions extraites de « l'analyse critique » en vue de leur exploitation didactique. Suivra une partie narrative et démonstrative des connaissances. L'écrit se conclura sur une étude de cas construite autour du document-clé (histoire) ou de la production graphique (géographie) retenu comme le plus pertinent pour répondre à la problématique annoncée. Cette étude de cas pourra être également éclairée par le rappel d'éléments contenus dans le reste du dossier scientifique.

Candidats et préparateurs pourraient s'inquiéter de la lourdeur d'un double travail qu'il s'agit de réaliser en cinq heures d'épreuve. On souhaite les rassurer en soulignant d'une part que la réalisation du commentaire composé (partie 1) facilite grandement celle de la partie 2 de l'épreuve qui, est bien (comme le rappelle l'arrêté du 19 avril 2013), une « exploitation adaptée à un niveau donné » du savoir élaboré dans la partie 1 de l'épreuve. Mais il ne s'agit pas, d'autre part, pour cette partie 2, d'une préparation complète de cours. Elle doit surtout s'attacher à restituer la trace écrite synthétique à laquelle le futur enseignant souhaite faire accéder ses élèves. Il est à cet égard légitime d'attendre d'étudiants de master 1 une réflexion sur ce que des élèves de collège ou des élèves de lycée peuvent recevoir d'une leçon enseignée. Cette réflexion ne découle pas seulement d'une expérience d'observation en classe. Elle appartient au champ des interrogations classiques sur le rôle de l'école et sur la transmission des savoirs.

[Arrêté du 19 avril 2013] « B. – Epreuves d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires. »

« 1° Epreuve de mise en situation professionnelle.

L'épreuve porte sur une des deux parties (histoire ou géographie) du champ disciplinaire, tirée au sort.

Le candidat construit un projet de séance de cours comprise dans un projet de séquence d'enseignement, sur un sujet proposé par le jury, éventuellement accompagné de documents divers (scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels, travaux d'élèves).

L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques.

Durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum); coefficient : 2. »

Recommandations et commentaires :

Le projet de séance de cours traite du sujet tiré par le candidat qui définit le niveau de la classe devant laquelle il choisit de présenter sa leçon. Celle-ci s'appuie sur un corpus raisonné de documents que le candidat élabore à partir des fonds documentaires mis à disposition à la bibliothèque par le jury. L'un des documents de ce corpus (ou « document maître »), retenu par le candidat, donne lieu à une analyse plus approfondie sur laquelle le jury pourra être amené à revenir lors de l'entretien, - notamment sur l'intégration dans une séance de cours et dans une séquence d'enseignement. Le candidat veille à montrer comment les contenus scientifiques contribuent à la pédagogie et comment cette dernière peut, en retour, mettre en valeur la discipline et ses questionnements.

L'entretien porte sur les connaissances scientifiques du candidat et sur la constitution du corpus documentaire, sur ses choix de niveau d'enseignement et de transmission des connaissances, sur son exploitation des documents en classe, enfin sur la relation de savoir et de jugement critique qu'il entretient avec le sujet de la leçon.

Compléments d'éclairage (7 octobre 2013)

Le « champ disciplinaire » est constitué des questions mises au concours (3 en histoire, 3 en géographie).

Le sujet n'est pas accompagné de documents, mais le candidat est invité à illustrer comme il le souhaite sa leçon, notamment en utilisant les corpus de documents mis à sa disposition par le jury (cette démarche est vivement conseillée). Les candidats admissibles pourront prendre **connaissance de ces corpus documentaires lors de la journée d'accueil.**

La leçon du candidat se présente sous la forme d'un exposé scientifique qui s'achève par une conclusion développée. Celle-ci propose et discute en premier lieu un niveau de classe, classe dans le cadre de laquelle est présentée une adaptation pédagogique du savoir précédemment exposé : soit un « projet de séance de cours ». En deuxième lieu le candidat devra indiquer et justifier le chapitre ou la partie plus générale où il envisage d'insérer son « projet de séance de cours » (comme on retrouve ces chapitres ou ces parties dans un programme de l'enseignement secondaire en histoire et géographie) : soit « un projet de séance de cours comprise dans un projet de séquence d'enseignement ». En troisième et dernier lieu, le candidat présente son document maître et montre en quoi il constitue un bon outil pédagogique pour un enseignement du sujet présenté devant le niveau choisi.

Le niveau des élèves à qui s'adresse la leçon est choisi par le candidat, qui a toute latitude en la matière. Il peut s'inspirer des programmes existants, ou bien décider que tel niveau de

classe serait bien inspiré de recevoir sa leçon pour des raisons qu'il serait amené à préciser lors de l'entretien

L'entretien qui suit la leçon porte, dans une première partie, sur les connaissances disciplinaires du candidat, sa curiosité scientifique, **son intérêt pour la recherche**, et dans une seconde partie sur les choix didactiques et pédagogiques par lesquels le candidat estime pouvoir transmettre des savoirs, des méthodes et un intérêt pour la discipline (histoire ou géographie) à des élèves.

Le jury insiste sur l'autonomie du candidat, sa prise de décision et sa compréhension des enjeux de transmission à une classe. Rappelons que la transmission de ce qui fait une discipline est au fondement du métier d'enseignant et qu'elle implique de penser le niveau des élèves auxquels elle s'adresse. Cette transmission exige une pleine maîtrise des savoirs disciplinaires et doit se fonder sur la réflexion la plus approfondie sur l'usage et les conditions d'élaboration des savoirs scientifiques (néanmoins, on ne demande pas au candidat de maîtriser tous les débats des chercheurs autour des questions mises au concours, mais de réfléchir à cette constitution des savoirs scientifiques). C'est ainsi que le jury envisage « les choix didactiques et pédagogiques ». Cela signifie que le candidat est interrogé aussi bien sur les contenus disciplinaires et leur élaboration scientifique, que sur la manière la plus intelligente de transmettre ces savoirs, ces méthodes et cet intérêt pour la discipline.

« 2° Epreuve d'analyse de situation professionnelle.

L'épreuve porte sur la partie (histoire ou géographie) n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

L'épreuve prend appui sur un dossier fourni par le jury. Le dossier est constitué de documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, d'extraits de manuels, de productions d'élèves, et présente une situation d'enseignement en collège ou en lycée.

Le candidat en propose une analyse. Son exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel il est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques.

L'entretien permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société), et les valeurs qui le portent dont celles de la République.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure (présentation du dossier : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

Le programme des épreuves d'admissibilité et d'admission est constitué par trois grandes questions d'histoire et trois grandes questions de géographie articulées aux programmes scolaires. Il est périodiquement révisé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale. »

Recommandations et commentaires :

L'épreuve porte sur l'ensemble des questions des programmes d'histoire ou de géographie dispensés en classes de collège et de lycée, et pas seulement sur les questions du programme du concours.

Le dossier fourni par le jury comprend trois types de documents : des extraits de programmes (déterminant le niveau de la situation professionnelle analysée), de fiches ressources et de manuels ; un texte de réflexion méthodologique et/ou une production issue de la recherche ou de la vulgarisation savante ; enfin un document sur les valeurs civiques ou morales susceptibles d'être concernées par cette situation professionnelle - valeurs qui feront l'objet d'un temps de questionnement spécifique lors de l'entretien.

Le dossier est introduit par un titre à double libellé, définissant la situation d'enseignement à un niveau donné, « Enseigner ... en collège/en lycée» et formulant ensuite les notions ou les problématiques impliquées par cette leçon. Le candidat est amené à réfléchir sur les choix gouvernant cette situation d'enseignement. Ces choix qui relèvent de la liberté et de la responsabilité pédagogiques de l'enseignant sont *scientifiques et épistémologiques* dans la mobilisation de savoirs, la connaissance de leur fabrique et la réflexion sur leurs usages, *didactiques et pédagogiques* dans leur mise en œuvre devant les élèves, *civiques et philosophiques* enfin dans les prolongements possibles pour la compréhension des valeurs démocratiques de la République et l'enseignement laïque de la morale.

Dans son exposé, le candidat veille à s'appuyer sur les documents et à les éclairer tant par ses connaissances disciplinaires que par sa culture humaniste et son jugement critique. Rappelons à ce sujet que la compréhension didactique des documents présents dans les manuels scolaires, lorsqu'il en est proposé des extraits, ne saurait faire l'économie de la capacité à les analyser sur un plan scientifique et épistémologique.

L'entretien amène le candidat à lier entre elles les différentes facettes du métier d'enseignant en histoire, géographie et éducation civique et les valeurs qu'il engage.

Précision : le temps de préparation de cette épreuve est de deux heures (et non de quatre heures comme pour l'épreuve 1 d'admission). Une demande visant à porter à quatre heures le temps de préparation de cette épreuve 2 a été déposée auprès des services concernés. La modification pourra intervenir pour la session 2015.

Compléments d'éclairage (7 octobre 2013)

Le candidat s'interroge sur une séquence d'enseignement dont il prend connaissance à travers les principales données ayant servi à préparer une telle leçon et à la dispenser en classe.

Le candidat est encouragé, après avoir tenté d'expliquer et de justifier la séquence d'enseignement telle qu'il la découvre, la déduit et l'étudie, de critiquer ou de dépasser les « choix didactiques et pédagogiques » qui en ressortent et d'en proposer éventuellement d'autres. Ceux-ci peuvent faire appel à des ambitions aussi bien didactiques que scientifiques –dès lors que l'exigence de transmission et de formation des élèves est respectée. Cette épreuve, dans ses deux composantes de l'exposé et de l'entretien, vise à mieux faire

comprendre les deux principes qui accompagnent le métier d'enseignant, la liberté et la responsabilité pédagogiques.

On a bien compris qu'en aucun cas le candidat ne présente, à partir du dossier fourni, une leçon devant la classe. Il s'agit de réfléchir aux choix présidant à une séquence d'enseignement à partir d'une situation concrète et d'un impératif d'exploitation adaptée des savoirs scientifiques. Cela suppose une bonne implication dans la discipline et dans les enjeux de sa transmission.

L'entretien avec le jury comporte trois moments d'égale durée : une période de 10 mn pendant laquelle le candidat est invité, selon les besoins, à revenir sur certains éléments de l'analyse du dossier qui lui a été fourni, afin d'en préciser le sens ; une période de 10 mn permettant d'approfondir l'éclairage épistémologique et didactique de son analyse ; une période de 10 mn dédiée plus spécifiquement à la dimension civique de sa réflexion, et à ses implications au regard des responsabilités éducatives d'un enseignant en histoire, géographie et éducation civique.

Nous renvoyons plus bas à des compléments d'éclairage sur le sujet d'histoire proposé parmi les sujets zéro diffusés mi-septembre 2013.

Conclusions sur les compléments d'éclairages (7 octobre 2013)

Le jury espère avoir répondu à l'essentiel des demandes de précisions des collègues préparateurs et des étudiants. Il n'y a pas de contradictions entre ces réponses et les recommandations formulées dans la première note (diffusée mi-septembre). Simplement ont été explicitées plus méthodiquement les attentes du jury qui se fondent sur la définition des nouvelles épreuves du capes.

Cette note de commentaire n°2 est publiée sur le site ministériel et sur Le Portail national Histoire-géographie et éducation civique. Nous conseillons aux étudiants et aux **préparateurs d'utiliser cet outil de travail mis à la disposition de tous.**

Pour le jury du concours du CAPES et du CAFEP-CAPES d'Histoire et de Géographie 2014,

Vincent Duclert, Président, Inspecteur général de l'Education nationale.

Annexes. Compléments d'éclairage (7 octobre 2013) pour le sujet zéro d'Admissibilité (Epreuve d'analyse de situation professionnelle) : « Enseigner la Révolution française au collège : la place des acteurs en histoire »

Le dossier soumis au candidat comporte trois parties, réunies sous une thématique commune comportant elle-même deux énoncés complémentaires. Le premier renvoie à la situation d'enseignement considérée¹ (Enseigner la Révolution française au collège), le second à l'exposé d'une problématique spécifique relative à cette situation (La place des acteurs en histoire)

Les trois parties du dossier sont présentées de manière uniforme quels que soient le sujet et la discipline concernés :

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle

II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle

III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle

Chacune de ces parties est en outre accompagnée d'un libellé qui lui est propre :

Le premier précise la situation d'enseignement considérée (Le peuple en Révolution).

Le deuxième rappelle la problématique qui supporte l'analyse de la situation (La question des acteurs en histoire).

La troisième précise le sens de la réflexion à porter sur les implications civiques possibles de la situation professionnelle (le citoyen, acteur de la vie démocratique).

Cette présentation formelle du dossier, destinée à guider le candidat dans sa réflexion, ne peut en aucun cas être considérée comme l'indication du plan à suivre par le candidat dans l'exposé de son analyse de la situation professionnelle donnée.

Au contraire, cette analyse ne peut prendre sens, au regard de la réflexion pédagogique sur les modalités de construction de la situation présentée, et des enjeux qu'elle comporte en termes de propédeutique à la construction des apprentissages scolaires, que par la combinaison des éléments contenus dans les documents de chacune de ces parties. Un exposé qui se contenterait de suivre l'ordre du dossier documentaire se trouverait donc logiquement dévalorisé parce que ne mettant pas en jeu et en lumière les compétences professionnelles effectives.

¹ Tous les exemples sont tirés du sujet zéro d'histoire pour cette seconde épreuve d'admission, dont on retrouvera le portail type de présentation en fin de cette annexe. Notre propos vaut également pour la géographie, dans tous ses aspects.

Si l'on peut admettre, dans certains cas où l'articulation entre I et II d'une part, III d'autre part, n'apparaîtrait pas aisée, que la dimension civique puisse faire l'objet d'un traitement spécifique, en fin d'exposé (ce qui ne doit nullement conduire le candidat à en minorer l'importance, eu égard à la pratique professionnelle de l'enseignement en histoire, géographe et éducation civique), la situation professionnelle présentée ne peut être comprise dans ses différentes dimensions que par la combinaison de l'analyse des différentes parties du dossier.

Ainsi pour le sujet zéro proposé en histoire, sans aller jusqu'à fournir un corrigé type qui ne pourrait être que réducteur, peut-on souligner quelques points de méthode dans l'approche du dossier en question, points qui pourront être transposés pour tout autre sujet de cette épreuve.

Le document qui expose à proprement parler la situation professionnelle est bien le document 2 (double page de manuel), qui permet d'appréhender les modalités pédagogiques par lesquelles peut être abordée la problématique du peuple dans la Révolution, qui constitue un objet d'étude du programme de 4^e. Il ne s'agit pas pour le candidat de porter un jugement de valeur sur le travail ici proposé aux élèves, mais de s'interroger sur les questions que soulève cette problématique, relativement à l'enseignement de l'histoire. C'est pourquoi cette problématique doit être replacée dans celle plus large de la question des acteurs en histoire, question qui suppose, pour être convenablement analysée, un appui sur l'épistémologie de la discipline. Ainsi le candidat pourra-t-il s'interroger de manière pertinente sur les choix opérés dans la situation professionnelle qui lui est soumise, tant au niveau des notions (foule, peuple, violence...), que des faits (fonctionnement des sociétés populaires, journées populaires, massacres de septembre...) ou des enjeux de méthode (usage des documents, construction d'un raisonnement historique). La dimension civique, compte tenu du fondement de la question du contrôle des élus par le corps des citoyens dans la Révolution elle-même, pourra ici être abordée conjointement avec les autres dimensions.

Se préparer à cette épreuve, d'un haut niveau d'exigence intellectuelle et professionnelle, d'autant que cette épreuve s'appuie sur l'ensemble des programmes de l'enseignement secondaire (collège et sections générales du lycée) suppose donc du candidat une préparation comportant : la consolidation d'une culture de base sur les grands sujets abordés par l'enseignement de l'histoire (les programmes de collège feront ici référence et une lecture rapide de manuels de chacun des niveaux du collège pourra être des plus utiles pour se remémorer les notions et faits essentiels, tant historiques que géographiques) ; une connaissance des principes et méthodes qui fondent les disciplines, ainsi que des principaux débats qui les ont traversées et faites évoluer depuis le fin du 19^e siècle jusqu'à aujourd'hui (cela implique une initiation poussée à l'épistémologie et à l'histoire des disciplines) ; enfin un regard déjà aiguisé sur les questions d'ordre didactique (une part de cette formation se comprend logiquement dans la continuité de la réflexion épistémologique, mais cette initiation à la réflexion didactique passe également par un retour réflexif sur le premier contact avec le métier que constituent les stages, dans toutes les dimensions de celui-ci).

Concours externe du CAPES ET DU CAFEP-CAPES d'HISTOIRE et de GÉOGRAPHIE, session 2014

Propositions de sujets zéro

(en Italiques, le texte officiel)

Le programme des épreuves d'admissibilité et d'admission est constitué par trois grandes questions d'histoire et trois grandes questions de géographie articulées aux programmes scolaires. Il est périodiquement révisé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

PROGRAMME POUR 2014 (DEJA DIFFUSE)

Histoire :

Les diasporas grecques du VIII^{ème} siècle à la fin du III^{ème} siècle avant J.-C. (bassin méditerranéen, Proche-Orient).

Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV^{ème} au XVIII^{ème} siècle.

Les sociétés coloniales à l'âge des empires : Afrique, Antilles, Asie (années 1850 - années 1950)

Géographie :

La France en villes

Géographie des conflits

L'Amérique du Nord (Canada, Etats-Unis, Mexique)

A. — Epreuves écrites d'admissibilité

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

1° Composition.

La composition porte sur l'une des questions mises au programme. A la composition peut être ajoutée une question complémentaire sur l'exploitation de la thématique proposée dans le cadre des enseignements.

Lorsque la composition porte sur la géographie, elle peut comporter un exercice cartographique. Durée : cinq heures, coefficient 1.

Histoire : « Les élites locales dans les sociétés coloniales ».

Géographie : « Les villes petites et moyennes en France ». Croquis obligatoire

2° Commentaire de documents.

A partir d'une analyse critique des documents scientifiques se rapportant au programme, le candidat propose une exploitation adaptée à un niveau donné. Il expose et justifie ses choix, ses objectifs et ses méthodes. Une production graphique peut être demandée.

Durée : cinq heures, coefficient 1.

Histoire. « Les artistes à la cour des princes durant la Renaissance »

1/ Analyse critique (notée sur 10 points)

Rédigez le commentaire composé des documents.

2/ Mise en œuvre des documents en contexte d'enseignement (notée sur 10)

Rédigez un écrit de synthèse, résultant de l' « analyse critique » des documents et visant à la transmission d'un savoir raisonné, en mettant en évidence les connaissances et les notions que vous jugerez utiles à un enseignement d'histoire du niveau choisi.

Documents :

Document 1.

1.1.

Giorgio Vasari, *La vie des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes*, tome 5, édition commentée sous la direction d'André Chastel, Paris, Berger-Levrault, 1989, pp. 46 et 222-224 (les dernières années, la mort et l'éloge de Léonard et de Raphaël)

1. « Il existait entre Michel-Ange Buonarroti et lui [Léonard] une grande inimitié. Michel-Ange, pour éviter la confrontation, quitta Florence avec la permission du duc Julien, à la demande du pape qui voulait le consulter pour la façade de Saint-Laurent. Léonard, à cette nouvelle, partit pour la France dont le roi, qui possédait de ses ouvrages, l'aimait beaucoup et voulait lui faire peindre le carton de la *sainte Anne*. Mais, comme d'habitude, il l'abreuva longtemps de belles paroles.

Devenu vieux, il fut malade de longs mois. Voyant la mort approcher, il voulut s'informer scrupuleusement des pratiques catholiques et de la bonne et sainte religion chrétienne, puis avec bien des larmes, il se repentit et se confessa. Comme il ne tenait plus debout, il se fit soutenir par ses amis et serviteurs pour recevoir pieusement le Saint Sacrement hors de son lit. Le roi survint, qui avait coutume de lui rendre souvent d'affectueuses visites. Avec déférence, Léonard se redressa sur le lit, expliquant sa maladie et ses manifestations, et déclarant combien il avait offensé Dieu et les hommes en ne travaillant pas dans son art comme il aurait dû. Vint un spasme avant-coureur de la mort ; le roi se dressa, lui prit la tête pour le soutenir et lui manifester sa tendresse en soulageant sa souffrance. Comprenant qu'il ne pouvait recevoir plus grand honneur, cet être d'essence divine expira entre les bras du roi, à l'âge de soixante-quinze ans. »

2. « [...] revenons à la vie et la mort de Raphaël. Il était très lié avec Bernardo Dovizi, cardinal de Bibbiena, qui le harcelait depuis longtemps pour qu'il se marie. Sans refuser expressément de complaire au cardinal, Raphaël avait gagné du temps en lui demandant d'attendre trois ou quatre ans. Ce terme venu, Raphaël ne s'y attendait plus, mais le cardinal lui rappela sa promesse. L'artiste, se sentant engagé et ne voulant pas, par courtoisie, manquer de parole, accepta de se fiancer avec une nièce du cardinal. Mais, très fâché de se sentir lié, il laissa passer de nombreux mois sans que le mariage eût lieu. Il avait une raison valable : après avoir travaillé pendant tant d'années à la cour, Raphaël était le créancier du pape Léon pour une somme importante. On lui avait laissé entendre que le pape, quand la salle qu'il peignait serait terminée, en récompense de son travail et de son talent, lui donnerait le chapeau rouge, lors d'une prochaine promotion importante de cardinaux où d'autres candidats avaient moins de mérite que lui. Cependant Raphaël, toujours attaché à sa passion, continuait en secret à se livrer sans mesure aux plaisirs amoureux. Une fois il s'y adonna avec plus d'ardeur encore que d'habitude ; il rentra chez lui extrêmement fiévreux et les médecins crurent à une congestion. Comme il ne voulut pas avouer les désordres de sa conduite, les médecins le saignèrent imprudemment: affaibli, alors qu'il avait besoin de réparer ses forces, il se sentit perdu. Il fit son testament [...]. Cette mort frappa énormément la cour du pape : d'abord, Raphaël y avait exercé

l'office de camérier, et ensuite il était très cher au pape qui le pleura amèrement. [...] Toujours entouré d'élèves, il les aidait et les enseignait avec l'amour qu'un père réserve à ses enfants. Il n'allait jamais à la cour pontificale sans être accompagné depuis sa maison par une cinquantaine de peintres, tous capables et excellents, en une escorte d'honneur. En somme, il ne vécut pas en peintre, mais comme un prince. Ô Peinture, tu ne pouvais alors t'estimer heureuse de posséder un maître dont le talent et les vertus t'élevaient jusqu'au ciel ! Oui, vraiment tu pouvais te dire heureuse ; en suivant ses traces, tes adeptes ont pu voir comment il faut vivre, en joignant art et vertu. En lui, l'union de ces qualités put forcer la magnificence de Jules II et la générosité de Léon X, dans la suprême dignité de leur fonction, à être intimes avec lui et à le combler de libéralités. Leur faveur et leurs dons lui permirent une carrière pleine d'honneurs qui contribua à la gloire de la Peinture. »

1.2

« A Josquin, le chanteur. Luschino (Josquin), Nous entendons que vous passez votre temps à écrire autre chose que le travail que nous vous avons commissionné, et vous avez mis de côté nos affaires pour vous mettre au service d'autres que nous. En raison de cela, nous nous plaignons beaucoup de vous. Et nous nous sommes mis en tête de vous enfermer en prison afin de vous enseigner d'être plus sage la prochaine fois, ce qui vous arrivera si vous ne vous arrangez pas pour que l'œuvre que nous vous avons commandée soit achevée sans délai. Abiate, le 15 mars 1473. Gabriel (secrétaire ducal de Galleazzo Maria Sforza). » (Matthews and Merkeley, « Josquin Desprez and his Milanese Patrons », *Journal of Musicology*, n°12, 1994, pp.446-47, traduction Pascal Brioist).

1.3

« Révérendissime, Si Léonard, le peintre florentin, se peut trouver à Florence, nous prions Votre Excellence de bien vouloir s'informer de la vie qui est la sienne, c'est-à-dire s'il a entrepris quelque œuvre comme cela m'a été rapporté, de quelle œuvre il s'agit, et s'il est susceptible de rester un certain temps : auquel cas en le sondant comme sait bien le faire Votre Excellence, s'il serait prêt à travailler à un tableau pour notre cabinet ; s'il est désireux de le faire, nous laisserons à son appréciation le sujet de la peinture et la date de la remise, mais si elle le trouve réticent, qu'elle tente au moins de le persuader de me faire une petite peinture de la Madone dans le style dévot et doux qui lui est naturel ? Pourrait-elle aussi lui demander d'avoir la bonté de m'envoyer une autre esquisse de son portrait de nous, car Sa Seigneurie mon époux a donné celle qu'il avait laissée ici. De tout cela, je serai très reconnaissante à Votre Excellence, ainsi qu'à Léonard lui-même pour ce qu'il m'offre [...]. » (Lettre d'Isabelle d'Este à Fra Piero Novellara, Mantoue, 29 mars 1501, Archivio di Stato, Mantua, Gonzaga F II 9, busta 2993, traduction Pascal Brioist).

Document 2.

Raphaël (1483-1520), *Portrait du pape Léon X* (ou *Le Pape Léon X avec les cardinaux Giulio de Medicis et Luigi de Rossi*), autour de 1518-1520, 154 x 119 cm, Galerie des Offices (Florence, Italie).



Document 3.

Martin Warnke, *L'artiste et la cour. Aux origines de l'artiste moderne*, traduit de l'allemand par Sabine Bollack, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1989, pp. 306-308.

« [...] les artistes qui s'étaient engagés à la cour n'ont pas eu besoin d'explications posthumes pour comprendre qu'il ne s'agissait pas d'une terre de liberté. Giorgio Vasari, le type même de l'artiste de cour, laisse entendre plus d'une fois dans ses *Vies* que l'*engagement à la cour* posait des problèmes dont tous étaient conscients. Dans l'édition de 1568, Giacompo Sansovino, qui refusait de rentrer à Florence après l'avoir quittée pour Venise, allègue les motifs suivants : "Il ne fallait pas confondre les conditions de vie dans une République avec celles d'un État où règne un souverain absolu." Cette déclaration est d'autant plus significative que Vasari l'a supprimée dans son édition séparée de 1570 [...]. En revanche, il a conservé beaucoup d'autres jugements qui, bien qu'ils témoignent de sa familiarité avec la tradition littéraire de la critique de la cour, sont apparemment bien souvent issus d'expériences personnelles. A la mort de son premier bienfaiteur de la maison des Médicis, Vasari se plaint "des chaînes" dont il s'est chargé "pour l'illustre maison des Médicis" et prétend s'être par moments retiré dans les montagnes parce qu'il avait compris que "le doux loisir profite aux études". Vasari fait aussi état de la haute opinion dans laquelle il tient "la jouissance de ceux qui, en plus du plaisir et de l'agrément qu'ils trouvent dans un travail vertueux, peuvent jouir des fruits de leurs peines en passant leur vie sans luttes dans le bonheur et la tranquillité". Ainsi Vasari fait preuve d'une compréhension sincère pour la retraite de Rustici, qui s'est retiré de la vie de cour "parce qu'elle allait contre sa nature paisible et honnête, qui ne connaissait ni l'envie ni l'orgueil, et parce qu'il voulait

exister pour lui-même, afin de mener pour ainsi dire la vie d'un philosophe et jouir du beau loisir et de la paix” ; il justifie également le départ de Girolamo da Carpi de la cour du pape et son retour à Ferrare “pour profiter de la tranquillité de sa maison avec sa femme et ses petits-enfants”, parce qu’“il valait mieux être au pain et à l'eau en conservant la tranquillité de son âme que d'en regretter la perte au milieu des honneurs et des richesses”.

Toutes ces déclarations et d'autres du même genre traduisaient tout simplement l'expérience dont Raphaël faisait part en 1508 à son ami Francesco Francia: “Vous savez d'expérience ce que c'est que d'être dépouillé de sa liberté et d'être contraint de servir un seigneur.” »

Annexe : **Histoire** Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010 :

Les Européens dans l'histoire du monde

Introduction

Au cours de la scolarité obligatoire, les grands repères chronologiques ont été situés, les fondements d'une culture historique commune ont été posés et les capacités inhérentes à une première formation intellectuelle que porte l'enseignement de l'histoire ont été acquises.

Le programme de seconde vise à approfondir cette formation intellectuelle ainsi que les capacités et les méthodes sur lesquelles elle repose, par un enseignement qui se veut plus thématique et plus problématisé, tout en respectant une progression chronologique soucieuse de restituer les grandes évolutions et d'identifier en leur sein des repères majeurs, des dynamiques spécifiques et des transitions et ruptures décisives.

Il a été conçu en cohérence avec le nouveau programme de première des séries générales et avec ceux en vigueur dans les séries technologiques, dans l'esprit d'une véritable première année de tronc commun.

Le fil conducteur du programme

Le programme invite à replacer l'histoire des Européens dans celle du monde, de l'Antiquité au milieu du XIXe siècle. Cette approche ne se fait pas seulement sous l'angle d'une étude des héritages ou des fondements du monde d'aujourd'hui ; il faut aussi faire sentir aux élèves que des pans du monde du passé ont été « perdus » ou qu'il n'en reste plus que quelques traces. Ils comprendront ainsi qu'il est impossible d'appréhender ce passé à travers le prisme exclusif du présent.

Comme le programme de géographie, celui d'histoire place clairement au cœur des

problématiques les femmes et les hommes qui constituent les sociétés et y agissent. Le libre choix laissé entre plusieurs études doit permettre en particulier de montrer la place des femmes dans l'histoire de ces sociétés.

Une réflexion à différentes échelles dans le temps mais aussi dans l'espace

L'inscription des questions dans des temporalités différentes est une des nouveautés majeures du programme. Certaines s'inscrivent dans le temps long, d'autres dans des temps plus courts, ce qui permet de faire la part de l'événement et des structures, des ruptures et des continuités, des permanences et des mutations. Le programme joue ainsi clairement sur les différentes échelles du temps. Cela impose des repérages temporels précis. Il joue aussi sur différentes échelles de l'espace, du local au mondial.

Un travail sur les sources faisant une large place à l'histoire des arts

Le travail sur les sources est essentiel, car il fonde la démarche historique. Il doit permettre aux élèves de s'exercer à une réflexion critique sur des sources de nature différente. C'est une étape vers la maîtrise progressive des outils et des méthodes de l'historien : il s'agit de faire comprendre que l'histoire n'est pas écrite une fois pour toute mais qu'elle reste une construction.

Parmi ces sources, les différentes formes de production artistiques doivent trouver toute leur place. Dans le cadre de chacun des cinq thèmes, il convient d'intégrer l'analyse historique d'une ou plusieurs œuvres d'art.

Pour traiter le programme

Le programme comporte cinq thèmes déclinés en questions. Après un thème introductif qui met en perspective la place des Européens dans le peuplement mondial, les quatre thèmes suivants permettent de saisir des moments essentiels de leur histoire, en les resituant si nécessaire dans leurs relations avec le monde.

Parmi les thèmes: ...**Les hommes de la Renaissance (XVe-XVIe siècle)**

- un éditeur et son rôle dans la diffusion de l'Humanisme;
- un artiste de la Renaissance dans la société de son temps.

Géographie : « Le Sahara, un territoire de conflits ».

1/ Analyse critique (notée sur 10 points)

Rédigez le commentaire composé des documents.

2/ Exploitation adaptée (notée sur 10)

Rédigez un écrit de synthèse, résultant de l' « analyse critique » des documents et visant à la transmission d'un savoir raisonné, en mettant en évidence les connaissances et les notions que vous jugerez utiles à un enseignement de géographie du niveau choisi.

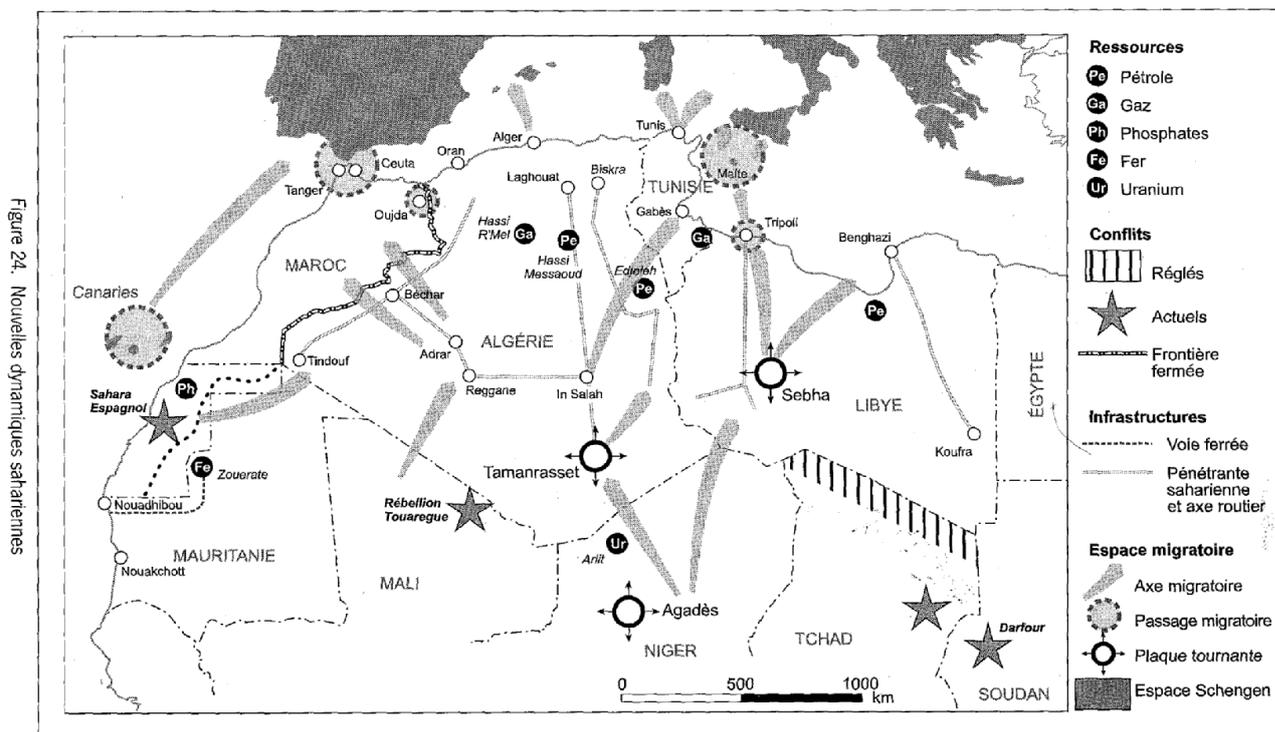
Réalisez une production graphique mettant en évidence l'interaction des éléments avancés.

Documents :

1. « Nouvelles dynamiques sahariennes », G. Mutin, *Géopolitique du monde arabe*, Ellipses, Carrefours. 2012 (4^e édition).
2. « Géopolitique du Mali, un Etat failli ? », P. Gourdin, 23 septembre 2012. *Diploweb.com*.
3. « Le Niger pacifié craint la contagion », Extrait du *Bilan Géostratégique 2013*, Hors-série du Monde.
4. « Un désert sous influences », *Bilan Géostratégique 2013*, Hors-Série du Monde
5. « La question du Sahara occidental », *Carto*, n°10, mars-avril 2012

Annexe : extrait du programme de géographie – Terminale – séries L et ES.

Document 1. Les nouvelles dynamiques sahariennes.



Document 2. Le Mali, un Etat failli ?

DEPUIS LE COUP D'ÉTAT "involontaire" (?) survenu le 22 mars 2012 à Bamako, le Mali, déjà en proie à de graves difficultés, a entamé une descente aux enfers, particulièrement dans ses deux-tiers nord. Les plus pessimistes jugent son évolution irréversible et vont jusqu'à prédire son entrée dans la catégorie des États "faillis", au même titre que la Somalie ou l'Afghanistan. Sans préjuger de l'avenir, l'examen de la situation permet de comprendre les diverses rivalités de pouvoir qui agitent ce pays.

Le territoire, étendu, enclavé et pratiquement dépourvu de richesses naturelles, occupe une situation de carrefour qui fit autrefois sa fortune. Pauvre, la population est pluriethnique et presque entièrement musulmane. Se plaçant dans la filiation de constructions étatiques précoloniales puissantes et prospères, le Mali est fier de son héritage historique, même si sa gouvernance, depuis l'indépendance, ne renoue pas avec ce glorieux passé. Ajoutons que la minorité touarègue, issue d'une autre histoire, ne se sent pas partie prenante de la nation malienne et que certains de ses membres se rebellèrent à plusieurs reprises. Lié à l'effondrement du régime du colonel Kadhafi en Libye, le soulèvement lancé début 2012 a largement contribué à la déstabilisation actuelle du pays. La faiblesse économique et militaire du Mali en fait un sujet de préoccupation et/ou un objet de convoitise pour plusieurs acteurs extérieurs : ses voisins, ses alliés français et américains, des groupes mafieux et la branche régionale d'Al Qaida, Al Qaida dans les pays du Maghreb islamique-AQMI [...]

Le territoire du Mali englobe une partie du Sahara central et du Sahel. De vastes étendues dunaires, mais également de nombreux plateaux entaillés et truffés de grottes ainsi que des massifs montagneux déchiquetés ou des masses gréseuses fortement érodées forment le paysage. Ce relief, combiné au milieu naturel aride ou semi-aride, favorise peu la présence humaine. [...] La nature offre [...] aux hors-la-loi rustiques de tout poil un terrain propice aux déplacements discrets, au camouflage et au combat de guérilla. Cet environnement présente des sites pratiquement inexpugnables, comme la région de Timétrine (nord-ouest de l'Adrar des Ifoghas, au Mali) où se trouverait le sanctuaire d'AQMI. [...]

Pauvre, l'État malien est dirigé par des sudistes, peu voire pas du tout attachés au nord. De plus, les habitants du tiers sud ne sont guère attirés par ces contrées inhospitalières. La faible motivation et l'absence de moyens se conjuguent pour inciter les autorités à se détourner de la région afin de concentrer leurs efforts dans la région considérée comme "utile" et où réside la majeure partie (90%) de la population. Obstacle important au

développement, le problème de l'enclavement se pose dans toutes les régions du pays. Les sudistes, conformément à leur penchant et aux attentes de nombreux Maliens, ne donnent pas la priorité à l'aménagement du nord. [...] La pauvreté débouche sur une corruption importante d'une partie des responsables politiques comme des cadres civils et militaires. Les profits retirés de la complicité avec les trafiquants de toutes sortes, voire avec les preneurs d'otages d'Al Qaida, incitent donc certains dirigeants et fonctionnaires à perpétuer l'absence d'État de droit dans la région. Cela contribue à ce que le contrôle du territoire échappe largement aux autorités légales. En admettant qu'elle n'ait pas fait l'objet de détournements, l'aide dispensée par les Occidentaux pour la lutte contre le narcotrafic et le terrorisme n'a pas suffi pour inverser cette situation. Toutefois le sentiment national qui les habite pousse une partie des habitants du sud à réclamer une reprise en main du nord au nom du maintien de l'intégrité territoriale du Mali. Le coup d'État du 22 mars 2012 tout comme certaines manifestations s'étant déroulées depuis à Bamako trouvent en partie leur origine dans ce patriotisme frustré et peut-être manipulé. [...]

Le Mali se range parmi les pays les moins avancés. Le PIB annuel par habitant ne dépassait pas 649 dollars en 2010. Avec un indice de développement humain de 0,359, il occupe la 175e place sur 187. Il accuse un très grand retard, notamment en matière d'éducation (durée moyenne de scolarisation en 2011 : 2 ans) et de santé (espérance de vie à la naissance en 2011 : 51,4 ans), et produit un fort courant d'émigration (en partie clandestine, donc impossible à quantifier), vers l'Afrique avant tout. Le pays dépend en grande partie de l'aide extérieure. [...]

80% de la population vit de l'agriculture (78% habite en zone rurale), mais l'aridité de la partie saharo-sahélienne (2/3 du pays) précarise une partie de l'élevage et des cultures. La boucle du Niger et la partie sud du pays disposent d'une meilleure hydrologie : là se trouve le Mali "utile". [...] Confronté au stress alimentaire, le Mali ne dispose d'aucune richesse minière exportable en quantité suffisante pour financer les importations indispensables à la survie de la population : les gisements de fer, de pétrole et d'uranium recensés ne sont pas exploitables faute d'infrastructures. Seule exception - relative : l'or (42 tonnes), dont le pays subit, au demeurant, les variations du cours sur les marchés. [...]

Ex-puissance coloniale, la France défend au Mali des intérêts politiques (son influence par le biais d'une politique de coopération mise sur pied dès les années 1960), économiques (accès aux matières premières, débouchés pour son commerce) et sécuritaires (contre-terrorisme face à AQMI, qui lui a publiquement déclaré la guerre). Elle se heurte aux ambitions de l'Algérie, qui voit en elle l'obstacle à l'affirmation de sa prééminence régionale. [...]

L'effondrement de l'armée régulière dans le nord du Mali en mars-avril 2012, puis l'éviction des forces indépendantistes touarègues réputées laïques du MNLA en juin-juillet 2012, ont fait de la région un lieu de regroupement des djihadistes d'Afrique et au-delà. Ainsi, est apparu, le 1er avril 2012, le Mouvement pour l'unité et le jihad en Afrique de l'Ouest-MUJAO. Né à Gao, il semble constituer une annexe d'AQMI regroupant des islamistes noirs (les familiers du dossier assurent que l'on y trouve des Maliens, des Nigériens, des Béninois, des Gambiens, des Guinéens, des Somaliens, et des Nigériens) et mauritaniens. [...] Des témoins ont fait état de la présence d'éléments du groupe nigérian Boko Haram, très proche d'Al Qaida. [...] À l'évidence, le gris de la zone s'opacifie à vue d'œil

Document 3 : Extrait du Bilan Géostratégique 2013, Hors-série du Monde.

Le Niger pacifié craint la contagion

Le pouvoir central a su intégrer la population touareg et anticiper les conséquences de la guerre en Libye, mais l'équilibre reste fragile

Niamey

Envoyée spéciale

Avec 10 % de Touareg parmi sa population (15 millions d'habitants) et une histoire secouée par plusieurs soulèvements armés de cette communauté, le Niger observe avec inquiétude le conflit en cours chez son voisin et s'interroge : la rébellion touareg malienne peut-elle raviver la flamme du mécontentement sur son propre sol ? Cette préoccupation est telle qu'une partie des autorités nigériennes considère l'actuelle problématique touareg au Mali comme une question intérieure.

Le président, Mahamadou Issoufou, élu en 2011, défend une ligne très dure vis-à-vis du Mouvement national de libération de l'Azawad, estimant qu'il « *n'est pas représentatif des Touareg du Mali* ». « *Le Niger a bien géré ses propres rébellions. D'anciens combattants ont été intégrés dans la vie politique, mais le pouvoir sait qu'un risque existe parmi la jeunesse en difficulté des régions du nord* », souligne un diplomate occidental.

Au Niger, la grande rébellion touareg des années 1990 a débouché sur d'importants accords de paix en 1995 et en 1997. Ceux-ci prévoyaient un processus de décentralisation permettant aux populations locales d'élire leurs représentants, l'intégration d'une partie des rebelles dans les forces de sécurité, et la réinsertion économique des autres combattants. « *A l'époque, nous avons décidé de nous battre car l'exclusion des Touareg était notoire* », se souvient Issyad ag Kato. Cet ancien res-

pensible militaire de la rébellion a été ministre et est aujourd'hui un élu de la commune rurale de Dan-net (nord). Il est à la tête d'une société de sécurité : « *J'ai voulu créer du travail pour les ex-combattants restés sans emploi. Ils étaient plusieurs milliers dans ce cas.* »

Sur quelque 12 000 combattants, environ 3 000 furent intégrés dans différents corps de l'Etat, 4 000 bénéficièrent d'un soutien économique. Le répit n'aura toutefois duré qu'une décennie. En 2007, une nouvelle rébellion éclate à l'appel du Mouvement des Nigériens pour la justice (MNI). En avril 2009, un

Troisième producteur d'uranium de la planète, le Niger est à l'avant-dernier rang mondial s'agissant de la pauvreté

accord, non écrit, est négocié par le colonel Kadhafi, soutien traditionnel à la cause touareg, qui achète la paix avec des valises de billets.

Près de quatre ans après ce retour au calme, la décentralisation s'est accélérée. Des élections communales et régionales ont été organisées début 2011. D'anciens rebelles ont été élus. Des Touareg occupent aussi des postes au sommet de l'Etat. Le premier ministre, Brigi Rafini, nommé en 2011, est un touareg.

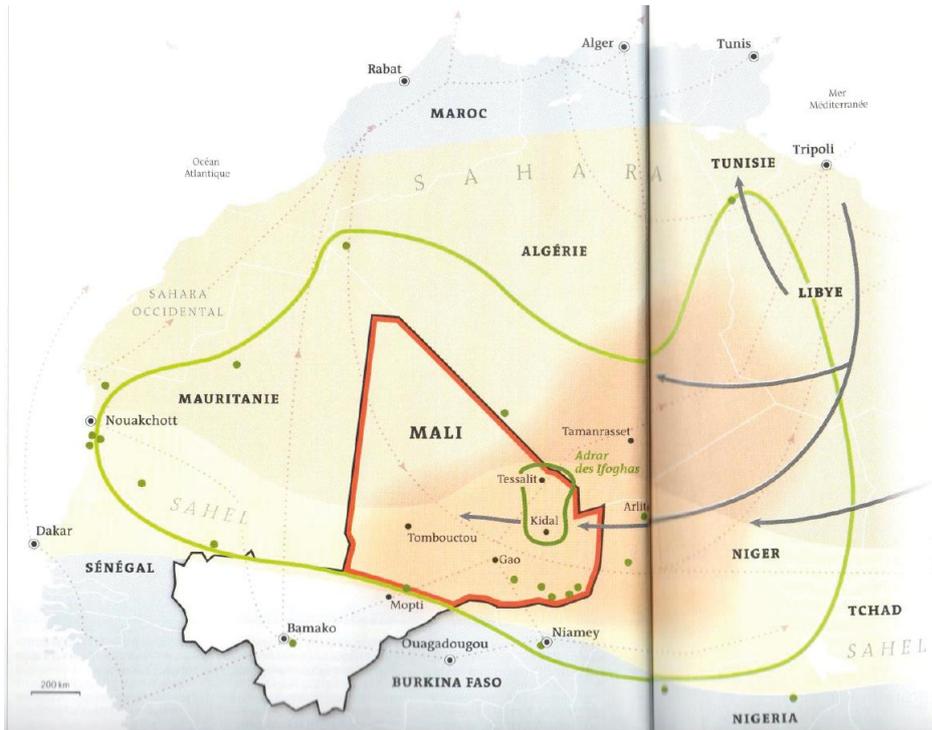
Ancien rebelle du MNI, Rhissa Feltou confirme un certain nombre d'avancées. Il est aujourd'hui le maire d'Agadez, la grande ville des

montagnes de l'Air, d'où sont parties la plupart des rébellions passées. « *Les populations sont davantage associées à la gestion locale, des investissements ont été obtenus, et le gouvernement a anticipé les conséquences de la guerre en Libye : tout ceci a participé à l'apaisement de la région* », explique-t-il. Rhissa Feltou ne voit pas, pour le moment, « *d'indice d'une nouvelle rébellion* », mais il insiste sur la fragilité de la région. « *Et puis, les gens ont conscience que les ressources tirées de leur région ne servent pas leur développement* », ajoute-t-il.

L'élu fait référence à l'exploitation de l'uranium. Troisième producteur d'uranium de la planète, le Niger est à l'avant-dernier rang mondial s'agissant de la pauvreté. Une situation particulièrement incompréhensible pour les habitants des régions d'où sont extraites ces richesses. En outre, le tourisme, qui était la principale activité de la zone, est sinistré depuis que sept Occidentaux travaillant pour Areva ont été enlevés par Al-Qaida au Maghreb islamique, en 2010.

Enfin, l'endroit est sur la route de nombre de trafics – de drogue, d'armes, de cigarettes – en plein essor dans le Sahel. « *Il faut plus d'actes de l'Etat, surtout en direction de la jeunesse. Nous avons besoin de routes, d'infrastructures, d'éducation* », prévient le maire d'Agadez. Il ajoute : « *Le Mali va encore connaître des périodes de turbulences. Le Niger doit mettre en place tous les garde-fous pour éviter d'être déstabilisé.* » ■

Charlotte Bozonnet



Le nord du Mali difficilement contrôlable...

Aux confins de l'arc sahélien et loin de la capitale

- Zone désertique aux frontières poreuses
- Zone sahélienne

Sur la route des trafics

- Trafic de drogue
- Trafic d'armes, en provenance de la Libye depuis la chute du colonel Kadhafi en août 2011, et en provenance du Darfour

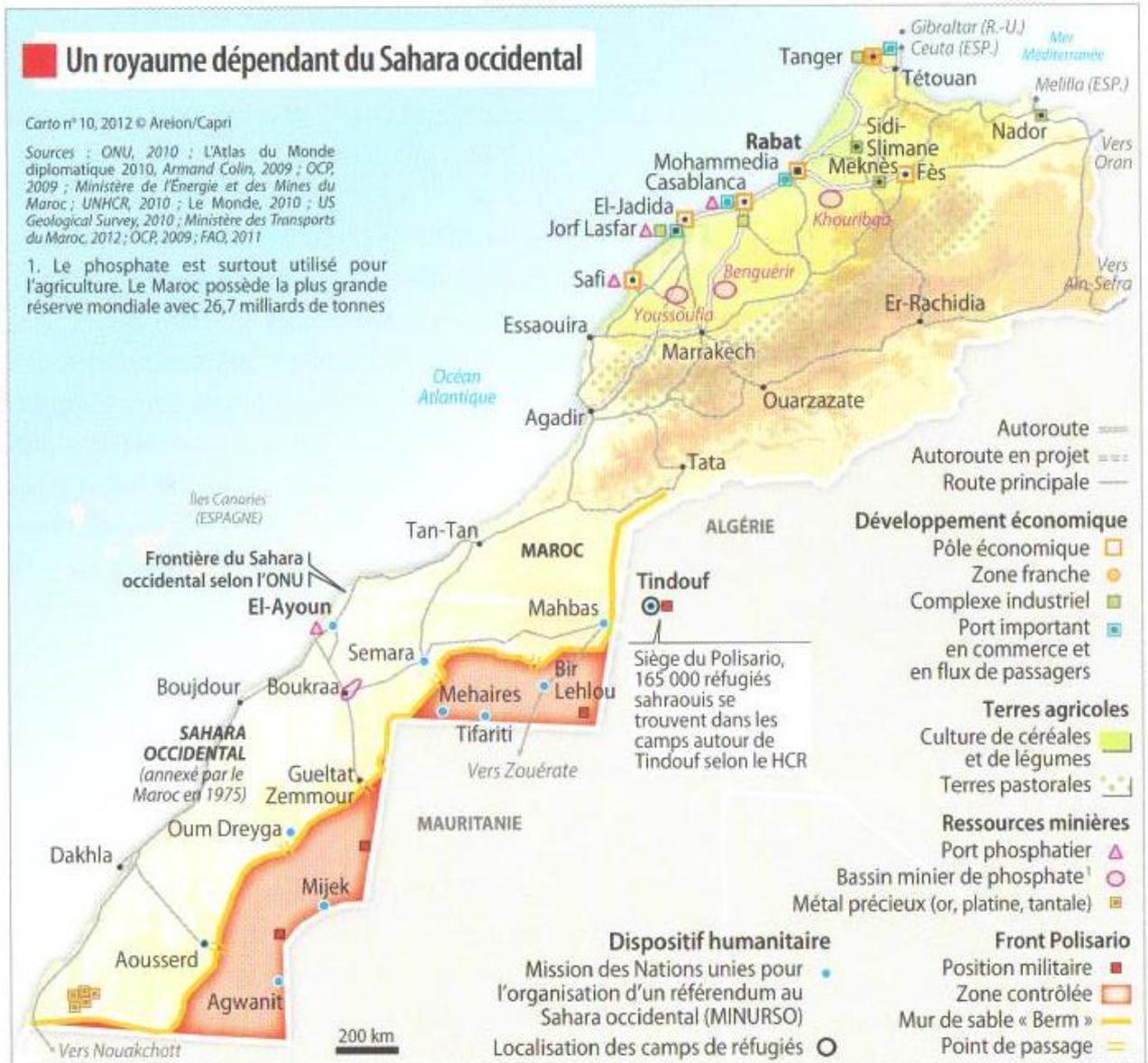
... sanctuaire des mouvements rebelles et extrémistes...

La rébellion des Touareg

- Zone de peuplement touareg
- Zone revendiquée par le Mouvement national pour la libération de l'Azawad

Al-Qaida au Maghreb islamique (AQMI)

- Zone d'action d'AQMI
- Sanctuaire d'AQMI, attaqué par les armées française et tchadienne
- Enlèvements et attentats revendiqués par AQMI entre 2007 et 2012



Annexe :

Programme de géographie – Terminale L et ES. (BOEN spécial n°8 du 13 octobre 2011)

Question – L’Afrique : les défis du développement

Rappel : les trois grandes aires continentales du thème 3 (Afrique, Amérique, Asie) peuvent être abordées par le professeur dans l’ordre de son choix. *9 heures environ sont accordées à l’étude de chaque grande aire continentale.*

Question	Mise en oeuvre
L’Afrique : les défis du développement	<input type="checkbox"/> Le Sahara : ressources, conflits (étude de cas). <input type="checkbox"/> Le continent africain face au développement et à la mondialisation. <input type="checkbox"/> L’Afrique du Sud : un pays émergent.

B. — Epreuves d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.

1° Epreuve de mise en situation professionnelle.

L'épreuve porte sur une des deux parties (histoire ou géographie) du champ disciplinaire, tirée au sort.

Le candidat construit un projet de séance de cours comprise dans un projet de séquence d'enseignement, sur un sujet proposé par le jury, éventuellement accompagné de documents divers (scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels, travaux d'élèves). L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques.

Durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; coefficient : 2.

Géographie : « Marseille, d'«Euroméditerranée» à «la capitale européenne de la culture» : les mutations d'une métropole méditerranéenne.

Histoire : « Nation algérienne et nationalistes algériens de 1900 aux années 1950 »

Remarque :

Ces sujets sont fournis sans dossier. Les candidats utilisent la bibliothèque du concours et ses usuels (dont les programmes) afin de constituer les corpus documentaires nécessaires au traitement du sujet. Le jury envisage de proposer, pour les sessions 2015 et suivantes, un accès aux ressources numériques.

2° Epreuve d'analyse de situation professionnelle.

L'épreuve porte sur la partie (histoire ou géographie) n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

L'épreuve prend appui sur un dossier fourni par le jury. Le dossier est constitué de documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, d'extraits de manuels, de productions d'élèves, et présente une situation d'enseignement en collège ou en lycée. Le candidat en propose une analyse. Son exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel il est conduit à justifier ses choix didactiques et pédagogiques.

L'entretien permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure (présentation du dossier : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

Géographie : « Enseigner l'Afrique et les défis du développement en classe de terminale L/ES. Quelle place pour la géopolitique dans la géographie des conflits ? »

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : Le Sahara : ressources, conflits

– Document 1 : L'Afrique, les défis du développement. Ressources pour la classe-EDUSCOL.
Géographie

Terminale ES, L.

- Documents 2 A, B et C : Géographie, Term. L/ES Hachette. 2012. D. Husken-Ulbrich. p 276-277 et p 278-279. Étude de cas, le Sahara

II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : Géographie des conflits et analyse géopolitique

- Document 3 : Article Guerre in J. Lévy, M. Lussault (dir.) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, 2003

III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle : Implication de la France dans les conflits géopolitiques et affirmation des valeurs de la République

- Document 4 : Extrait des *Ressources pour l'éducation civique, juridique et sociale au lycée général*, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO-IGEN), juin 2011
<http://eduscol.education.fr/cid56547/ressources-pour-ecjs-lycee-general.html>

Document N°1 : L'Afrique, les défis du développement. Ressources pour la classe-EDUSCOL**Géographie Terminale ES, L.****Question – L'Afrique : les défis du développement**

Comment traiter l'étude de cas ?

Le Sahara : ressources, conflits

Cette étude de cas doit être traitée **en 3 heures environ**.

Elle permet de mettre à jour les enjeux actuels du développement et de l'insertion de l'espace saharien dans la mondialisation. Constituant l'entrée dans la question consacrée à l'Afrique, il est **impératif de la placer en tête**.

Elle peut se conduire selon **quelques axes de lecture** :

-un espace de fortes contraintes physiques, mais disposant de ressources. Le nom même, *al-sahrà* (désert), de cet immense espace (8,5 millions de km²) dont les limites peuvent varier selon les critères retenus, suggère la contrainte radicale de l'aridité à laquelle s'ajoutent de forts contrastes thermiques.

Le Sahara, peu peuplé hormis le couloir du Nil, dispose de ressources, principalement souterraines (phosphates, hydrocarbures, nappes aquifères fossiles) ; il est aussi propice à un tourisme d'aventure contrarié par une insécurité endémique ;

-un ensemble politiquement fractionné. Le découpage frontalier, aujourd'hui assumé par les États africains, est toutefois source de contestations par les populations locales (fédération touareg), de revendications territoriales (Sahara occidental), de conflits et de mouvements de populations réfugiées.

Pour les États du Maghreb ou du Machrek tournés vers la Méditerranée, les territoires sahariens constituent des arrières pays en voie d'intégration ; pour plusieurs des États saharo-sahéliens (Mali, Niger, Tchad, Soudan), l'enclavement s'ajoute à l'aridité ;

-un espace convoité. Les enjeux géopolitiques et économiques des espaces sahariens suscitent de nombreuses convoitises entre de multiples acteurs internes à l'Afrique ou extérieurs : zones d'influence, contrôles de territoires, exploitation de ressources (pétrole, uranium, par exemple). Ces convoitises se manifestent dans les investissements en provenance, le plus souvent, d'autres parties du monde, et s'expriment, entre autres, dans des conflits intra et interétatiques dont les populations subissent les effets, conjugués à ceux de la mal gouvernance.

Document 2. Géographie, Term. L/ES Nathan. 2012. E Janin et JL Mathieu. p 248-249 et p 250-251. Étude de cas, le Sahara.

Étude de cas

Quels sont les enjeux économiques et géopolitiques du Sahara ?

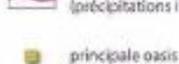
« Espace inutile » à l'époque coloniale, le Sahara (8,5 millions de km², 10 millions d'hab.) suscite la convoitise depuis la découverte de ses ressources en eau et en énergie dans les années 1950. Mais le contrôle et l'exploitation de ces ressources provoquent des conflits et profitent davantage aux États et aux espaces littoraux qu'aux Sahariens eux-mêmes. Par les tensions récentes et la question des migrations, le Sahara est au cœur de la géopolitique internationale.

1 En quoi le Sahara est-il un espace de fortes contraintes mais disposant de ressources ?



Le plus grand désert du monde

limite bioclimatique nord et sud du Sahara (précipitations inférieures à 100 mm/an)



principale oasis

Un désert de l'aire arabo-musulmane

territoires d'une tribu nomade (elles sont aujourd'hui majoritairement sédentarisées)



minorité berbérophone

minorité chrétienne ou animiste

Un désert approprié par des États

MAROC État

Rabat capitale

ville de plus d'un million d'habitants

Sources : J.-F. Yvon (dir.), Le Grand Maghreb, 2006 ; B. Serin (dir.), Le Grand Maghreb, 2010.

1 Un immense désert, peu habité mais approprié par des États

Des ressources hydrauliques et alimentaires suffisantes ?

L'eau, une ressource rare et mise en valeur

nappe aquifère fossile

station de pompage et aqueduc

grand canal (mise en valeur de nouvelles terres)

Les paradoxes de la production alimentaire

culture irriguée traditionnelle

culture irriguée moderne

pêche industrielle destinée à l'exportation

importation agricole (céréales, viande)

exportation agricole (fruits, légumes)

part de la population sous-alimentée, en % de la population totale



2 La politique de développement agricole ambitieuse garantit-elle la sécurité alimentaire ?

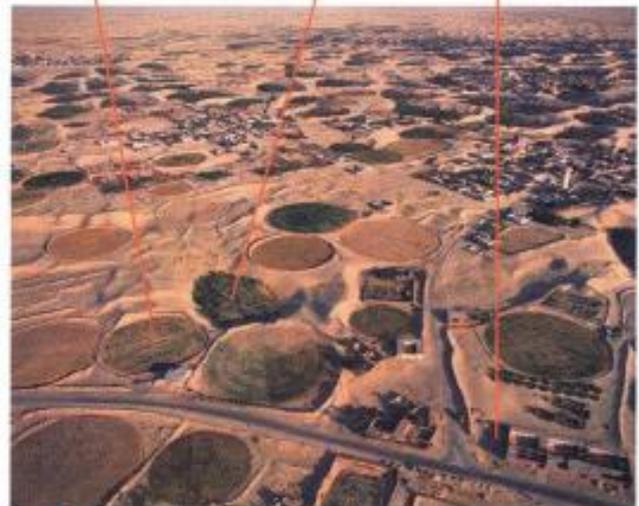
Document N°2 B : Géographie, Term. L/ES Hachette. 2012 : Étude de cas, le Sahara

3 Des populations en marge du développement

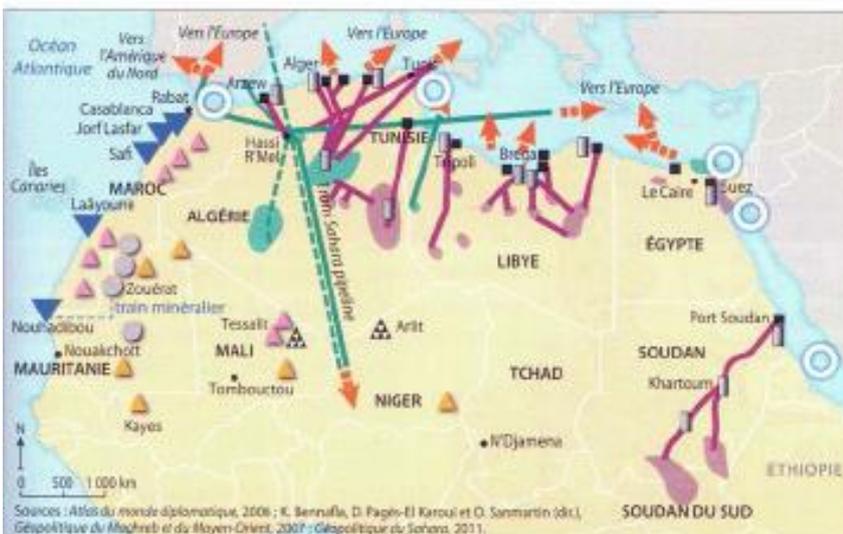
	Population en 2011 (en millions d'hab.)	IDH en 2011	Rang IDH sur 187 États en 2011	Pop. vivant avec moins de 1,25 \$/jour en 2010 (%)	Chômage en 2010 (%)
Maroc	32,3	0,58	130	2,5	9,8
Algérie	36	0,68	96	NC	10
Tunisie	10,6	0,69	94	2,6	14
Libye	6,4	0,76	64	NC	30
Égypte	82,5	0,64	113	2,0	10
Mauritanie	3,5	0,45	159	21,2	30
Mali	15,8	0,35	175	51,4	30
Niger	16,1	0,29	186	43,1	NC
Tchad	11,15	0,32	182	61,9	NC
Soudan	44,6	0,40	169	NC	18,7

Sources : Banque mondiale et PNUD, 2011.

parcelle irriguée par rampes-pivots ghout exploitation agricole



4 Les usages de l'eau : agriculture moderne contre agriculture traditionnelle ?



Des ressources énergétiques abondantes et variées

- fer
- phosphate
- uranium
- cuivre ou or
- gisement et extraction de pétrole
- gisement et extraction de gaz

Des ressources énergétiques vouées à l'exportation

- raffinerie
- port minéralier
- oléoduc et terminal pétrolier
- gazoduc
- gazoduc en projet
- route majeure des hydrocarbures
- passage maritime stratégique

5 Des ressources énergétiques abondantes et variées.

Deuxième fournisseur d'Europe, l'Algérie se situe au 12^e rang mondial des exportateurs de pétrole et au 3^e rang pour le gaz, devant la Libye (18^e rang mais 40 % des réserves pétrolières de l'Afrique). Les hydrocarbures et les mines ont contribué à l'essor des villes sahariennes comme Hassi R'mel ou Hassi Messaoud en Algérie ou Zouérat en Mauritanie.

Vocabulaire

Ghout : fosses plantées de palmiers-dattiers irriguées par la nappe phréatique superficielle et peu à peu abandonnées au profit des parcelles irriguées par rampes-pivots grâce à des forages profonds.

IDH : voir p. 22.

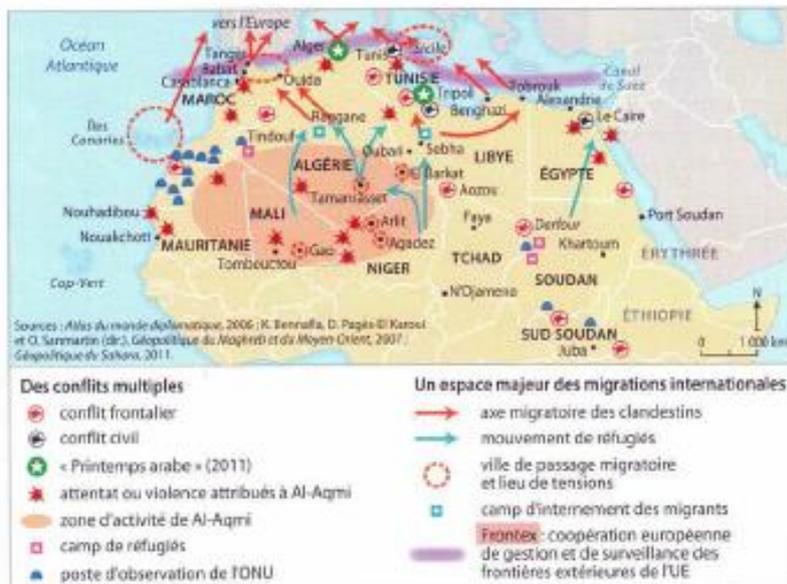
Nappe aquifère fossile : nappe d'eau souterraine profonde et captive de la roche qui n'est pas ou peu alimentée. C'est une ressource non renouvelable, son exploitation l'épuise irrémédiablement.

Questions

- Pourquoi le Sahara est-il un espace de fortes contraintes ? Comment la population est-elle répartie ? (doc. 1)
- Quelles sont les ressources en eau et comment sont-elles exploitées ? Pourquoi les agricultures traditionnelles sahariennes sont-elles menacées ? (doc. 2 et 4)
- Montrez que l'exploitation des ressources énergétiques n'impulse pas réellement un développement pour les populations sahariennes. (doc. 3 et 5)

Étude de cas

2 Pourquoi le Sahara est-il un espace géopolitique fractionné ?



6 Un espace au cœur des tensions régionales et internationales



8 Le Sahara pris en tenaille entre les grands groupes industriels et la menace islamiste ?

Caricature de Gletz, Jeune Afrique, 21 mars 2011.

Les enlèvements par **Al-Qaïda** se multiplient au Sahara contre le versement de rançon : 90 millions d'euros demandés pour libérer quatre Français enlevés au Niger en 2010.

7 Un espace majeur de migrations internationales

Les causes des migrations clandestines sont liées à la dégradation des conditions de vie, aux sécheresses et aux guerres. L'émigration clandestine, créant de véritables routes à travers le Maghreb, apparaît comme une tragédie humaine dont rend compte les images de naufrages dans le détroit de Gibraltar, surnommé le « détroit de la mort ». Des carrefours de ralliement et d'éclatement des flux s'organisent : Tamanrasset, Sebha, Agadez pour les ressortissants de ces pays mais aussi pour ceux du Ghana, du Nigeria, du Mali, du Tchad, voire de Centrafrique et du Congo, etc. [...] On peut parler de trafics d'êtres humains organisés par des réseaux mafieux. Les réseaux deviennent complexes : les Pakistanais choisissent la filière saharienne quand des Maghrébins passent par la Turquie imités par des ressortissants sud-sahariens. La pression croissante de l'Union européenne incite les gouvernements à renforcer leur action de surveillance. Du Maroc à la Libye, les patrouilles policières se multiplient et des camps de détention sont apparus à Reggane (Algérie) ou Sebha (Libye).

B. Semmaud, Maghreb et Moyen-Orient dans la mondialisation, 2010.

Vocabulaire

Al-Qaïda : mouvement islamiste terroriste, dont l'acronyme signifie « Al-Qaïda au Maghreb islamique ».

Frontex : coopération européenne de gestion et de surveillance des frontières extérieures de l'UE.

Les différents niveaux d'analyse spatiale

Pour comprendre une situation géopolitique, qu'il s'agisse de celle d'une ville, d'une région ou d'un État plus ou moins vaste, il ne suffit pas de tenir compte des relations de pouvoir entre des forces politiques locales ou nationales. Il convient aussi d'examiner leurs relations d'alliance ou d'hostilité avec des forces extérieures, celles d'États ou de mouvements politiques qui peuvent être voisins ou plus ou moins lointains.

Il faut également prendre en compte ce qui est devenue une part majeure du raisonnement politique : les contrecoups à plus ou moins grandes distances des différents conflits et les formes d'alliance entre les forces politiques et militaires d'envergure très différentes et éloignées l'une de l'autre. Le développement des capacités de l'aviation (ravitaillée en vol, si besoin est) permet la projection de puissance militaire à plusieurs milliers de kilomètres, ce qui ne veut pas dire que cela assure le contrôle du terrain, comme le prouve l'actuel conflit en Irak. [...]

Dans la plupart des problèmes géopolitiques, le rôle des alliances extérieures a une grande importance. Alors qu'autrefois la plupart des conflits locaux (sur quelques dizaines de kilomètres) se déroulaient sans retentissement extérieur, de nos jours, du fait de ce que l'on peut appeler la mondialisation économique et médiatique, la plupart des situations locales sont en contact plus ou moins direct avec des pouvoirs d'une toute autre envergure spatiale, qui ont, par ailleurs, chacun leurs propres problèmes et d'autres conflits à gérer.

Il est possible de représenter schématiquement la combinaison hiérarchisée de ces différents pouvoirs par les cartes des territoires qu'ils contrôlent ou qu'ils se disputent, mais aussi par des cartes de leurs relations extérieures. Comme les tailles du territoire de ces États sont très inégales – les uns se mesurent en kilomètres et d'autres en centaines ou en milliers de kilomètres –, il faut que ces cartes soient établies à des échelles différentes.

Pour montrer l'intérêt de cette méthode, on peut esquisser le cas fort discuté d'Israël et de la Palestine et celui de la ville de Jérusalem qui, symboliquement, fait l'objet de l'essentiel des polémiques entre les deux parties. Certes, entre les différents plans superposés, fonctionnent nombre d'interactions que l'on pourrait représenter schématiquement par des flèches d'allure systémique. Mais elles cacheraient une grande partie de la carte en dessous. Il est plus simple de décrire par le texte ces interactions et contradictions. La superposition de ces différents plans, du planétaire au local, permet de commencer à mieux envisager les rapports de force, une partie des enjeux et des contrecoups à plus ou moins grande distance.

De la même façon que le terme de « diachronie » est devenu usuel dans le raisonnement historique, en impliquant la distinction et la combinaison entre les différents temps de l'histoire (temps longs, temps courts), celui de « diatope » est très utile en géopolitique. Il désigne en effet la différenciation spatiale des rapports de force et leurs combinaisons dans le monde actuel, ce qui permet de mieux saisir les contrecoups proches ou lointains des conflits géopolitiques. Il faut donc tenir compte des distances, tout comme de la taille des territoires.

Document N°4 : Extrait des *Ressources pour l'éducation civique, juridique et sociale au lycée général*, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO-IGEN), juin 2011

Autour du thème : "La France entre paix et guerre"

L'ambition de la France de vivre dans un monde de paix n'exclut en rien sa volonté de mettre par tous moyens, législatifs et réglementaires, diplomatiques ou stratégiques, son propre territoire et sa population à l'abri des menaces, celles-ci relevant pour une part de la gestion du risque par ailleurs abordée dans les programmes de géographie. Paradoxalement, la préservation de la paix et la recherche de la sécurité du territoire et de la population passe également par des opérations extérieures impliquant des forces militaires françaises.

[...]

Une opération extérieure (OPEX)

La France mène en permanence, de façon simultanée, plusieurs opérations extérieures qui répondent à des situations très diverses, à des cadres juridiques différents. L'étude d'une opération en cours permet d'interroger par exemple la capacité de notre pays à mener une opération extérieure en termes de moyens, de savoir-faire et de logistique, le cadre de cette intervention (coopération internationale, rôle de l'Union européenne), les sorties de crises et les actions de rétablissement de l'état de droit, le renforcement des capacités régionales de maintien de la paix, l'information de l'opinion publique, les relations avec les médias.

La confrontation de plusieurs opérations peut déboucher sur une typologie à partir d'un faisceau de critères : nature de la mission (interposition, maintien de la paix, rétablissement de la paix, etc.), cadre d'engagement (opération sous l'égide de l'ONU, de l'OTAN, action unilatérale), commandement (ONU, OTAN, Union européenne, cadre national), règles d'engagement. Elle peut également inclure une réflexion sur la capacité de notre pays à mener de front plusieurs opérations et sur le coût des OPEX.

PORTAIL DE PRÉSENTATION DU SUJET ZÉRO D'HISTOIRE

Concours du CAPES/CAFEP EXTERNE D'HISTOIRE et GÉOGRAPHIE 2014

ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE

HISTOIRE

Sujet :

Enseigner la Révolution française au collège :
la place des acteurs en histoire

I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : Le peuple en Révolution

- Document 1 : Extrait du programme de la classe de 4e, 2008

- Documents 2 A et B : C. Dalbert et D. Le Prado-Madaule, *Histoire-Géographie, classe de 4e*, Paris, Bordas, 2011, p. 98-99

II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : La question des acteurs en histoire

- Document 3 : Vovelle Michel, *La Révolution française 1789-1799*, Paris, A. Colin, « Coursus », 2003, p. 141-142.

III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle : le citoyen, acteur de la vie démocratique

- Document 4 : Comment un citoyen peut-il contrôler l'action des élus locaux ?

<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/democratie-locale/comment-citoyen-peut-il-controler-action-elus-locaux.html>

consulté le 9/9/2013

Document N° 1 : Programme de 4^e (extrait)

II - LA RÉVOLUTION ET L'EMPIRE (environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - LES TEMPS FORTS DE LA RÉVOLUTION

CONNAISSANCES

L'accent est mis sur trois moments:

- 1789-1791 : l'affirmation de la souveraineté populaire, de l'égalité juridique et des libertés individuelles ;
- 1792-1794 : la République, la guerre et la Terreur ;
- 1799-1804 : du Consulat à l'Empire.

DÉMARCHES

On renonce à un récit continu des événements de la Révolution et de l'Empire ; l'étude se concentre sur un petit nombre d'événements et de grandes figures à l'aide d'images au choix pour mettre en évidence les ruptures avec l'ordre ancien.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants : – La Révolution française : 1789 – 1799. Prise de la Bastille : 14 juillet 1789 ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen : août 1789;

DÉCOUVERTE

1

Le peuple dans la Révolution : l'invention de la vie politique

En 1789, les Français deviennent des citoyens libres et égaux en droits. La Révolution donne naissance à une vie politique à laquelle le peuple participe activement. Outre les grandes journées révolutionnaires (14 juillet 1789, 10 août 1792), les citoyens créent et s'approprient de nouveaux moyens d'expression et d'action.

► Comment le peuple participe-t-il à la vie politique pendant la Révolution ?

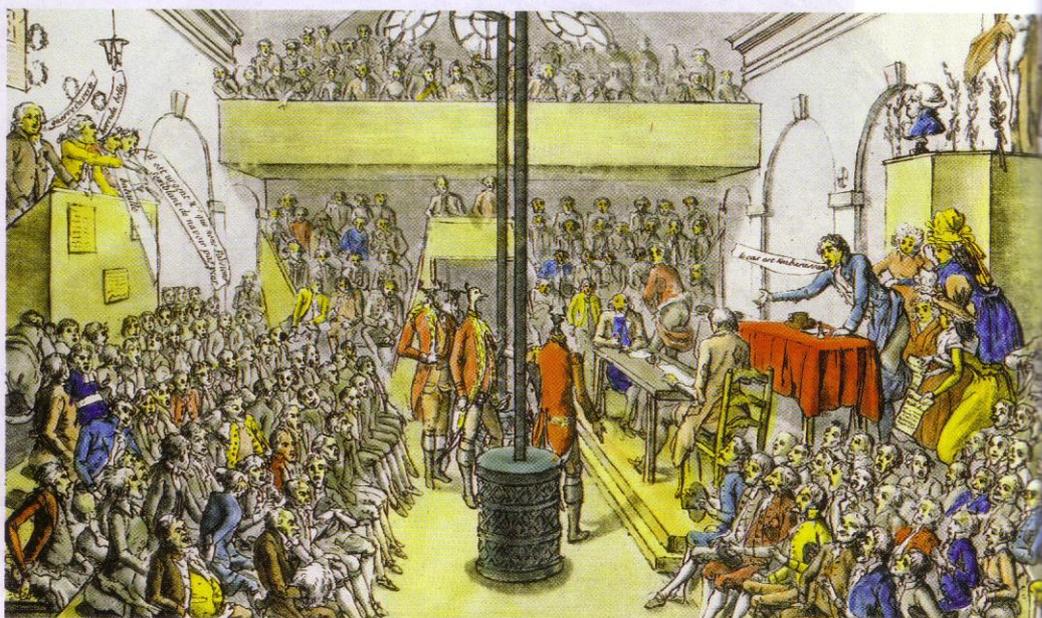
A Le peuple s'empare de nouveaux moyens d'expression

1 Un débat politique au club des Jacobins

Gravure du XVIII^e siècle.

Le **club des Jacobins** est une des plus importantes sociétés révolutionnaires réunissant des hommes autour des mêmes idées politiques.

Il existait au moins 6 000 lieux de réunion de ce type entre 1789 et 1795.



2 Une vendeuse de journaux en 1791

Philibert Debucourt, estampe du XVIII^e siècle, Bnf, Paris.

Une fois la liberté de la presse instituée par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, de nombreux journaux sont créés. À la fin de 1789, ils sont 250, plus de 400 en 1790. L'information est ainsi largement diffusée.

* Vocabulaire

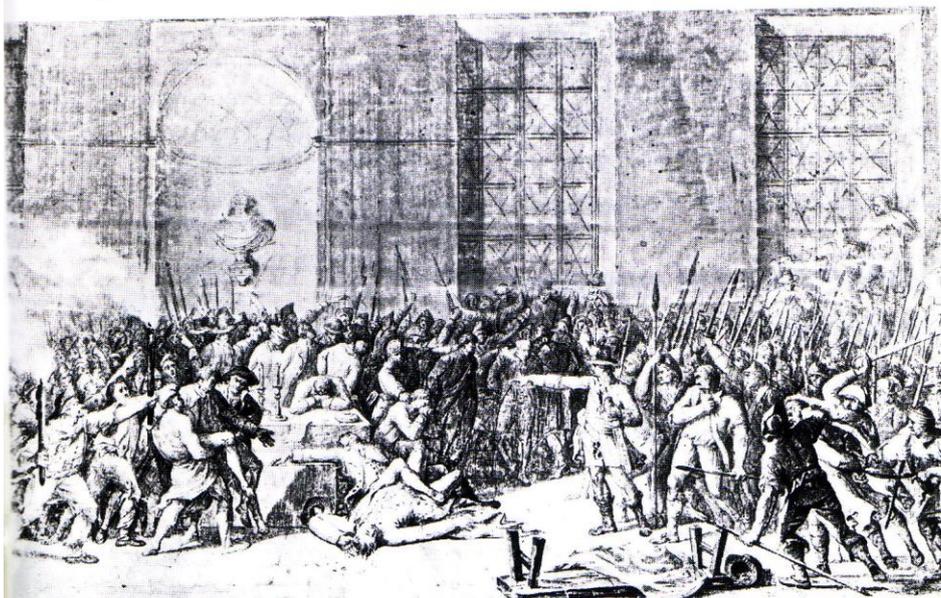
Club des Jacobins : tient son nom du couvent parisien où ses membres se réunissent et donnent naissance aux principales idées politiques révolutionnaires.

Plaine : groupe de députés majoritairement favorables aux acquis de 1789 et à la République et siégeant en bas et au centre de l'Assemblée, entre les Girondins et les Montagnards.

Girondins : groupe de députés qui défendent les principes de 1789 mais se méfient des sans-culottes.

Montagnards : groupe de députés plus proches des idées des sans-culottes. Ils siègent en haut de l'Assemblée, près du peuple.

B Le peuple s'exprime par le vote et par la violence



3 Les massacres de septembre 1792

Jean-Louis Prieur, musée du Louvre, Paris.

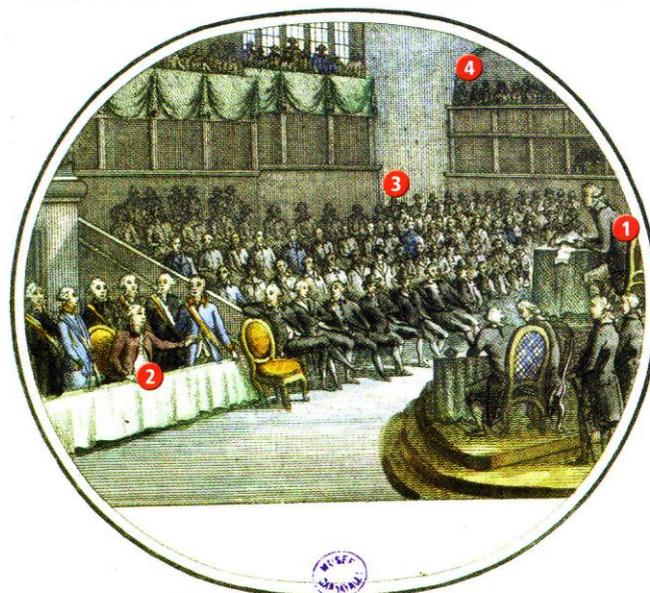
Du 2 au 6 septembre 1792, des bandes armées massacrent des prisonniers. Ces violences populaires font environ 1300 morts à Paris.

4 Du suffrage censitaire au suffrage universel

La Constitution de 1791 instaure un suffrage censitaire : seuls ceux qui paient l'impôt votent. Ce sont les citoyens actifs. Robespierre s'exprime à ce sujet.

La loi est l'expression de la volonté générale [...]. Cependant, interdire à tous ceux qui ne payent pas un impôt le droit même de choisir [leurs représentants], est-ce autre chose que rendre la majeure partie des Français absolument étrangers à la formation de la loi? [...] Que serait donc votre Déclaration des Droits si ces décrets pouvaient subsister? [...] Que serait votre Constitution? Une véritable aristocratie. Et quelle aristocratie! La plus insupportable de toute, celle des riches.

D'après Robespierre, *Projet de discours devant l'Assemblée nationale*, imprimé en mai 1791.



5 Le roi devant la Convention élue au suffrage universel

Estampes, XVIII^e siècle, musée Carnavalet, Paris.

- 1 Le président
- 2 Le roi
- 3 Les députés de la Plaine
- 4 Le peuple dans les tribunes

Activités

CAPACITÉS DU PROGRAMME

DÉCRIRE les lieux de l'expression politique

1. **DOC 1** Quelle image cette œuvre donne-t-elle des échanges politiques ayant lieu au club des Jacobins?
2. **DOC 2** Que montre cette gravure sur la diffusion des journaux? Qui est concerné?
3. **DOC 5** Relevez un élément qui montre que l'Assemblée est un lieu de débat public.

EXPLIQUER l'intervention du peuple dans la vie politique

4. **DOC 4** Quel droit politique essentiel les Français obtiennent-ils?
5. **DOC 4** Que réclame Robespierre?
6. **DOC 4 et 5** Quelle Assemblée est élue pour la première fois au suffrage universel?
7. **DOC 3** Quel moyen utilise ici le peuple pour imposer sa volonté?

Récit

RÉDIGER un court paragraphe pour décrire l'action du peuple dans la vie politique pendant la Révolution.

Document N°3 : Vovelle Michel, *La Révolution française 1789-1799*, Paris, A. Colin, « Coursus », 2003, p. 141-142

1.3. Foules révolutionnaires

Après la peur et la violence, la foule serait-elle le troisième élément de cette trilogie de la dynamique révolutionnaire? Le thème a passionné les historiens, depuis Michelet à l'époque romantique, jusqu'à Taine, et ceux qu'il a inspirés. Mais l'image de la foule révolutionnaire transmise par Taine procède d'une réduction anthropomorphique: la foule ou « l'homme ivre », tour à tour euphorique et massacrant ou même « le singe lubrique et méchant ». C'est Georges Lefebvre, dans une mise au point célèbre qui a posé les bases d'une analyse scientifique et sereine; son programme a été suivi par Georges Rudé, historien des foules parisiennes. Utilisant tour à tour les sources documentaires de la répression (procès-verbaux d'enquêtes) ou de la gratification, l'auteur a analysé la composition des participants aux journées parisiennes, de la pré-révolution à vendémiaire an III. Une typologie se dessine, qui permet de distinguer les journées à dominante de revendication socio-économique, telles les journées d'octobre 1789 ou les pillages des épiceries en 1793, des journées à motivation politique, même si le type mixte domine, joignant les deux éléments. De même peut-on suivre la maturation croissante de ces mouvements au degré de spontanéité de la journée révolutionnaire: le 14 juillet 1789, c'est sans organisation préalable véritable et sur la base d'une improvisation que l'événement prend tournure... Le JO août 1792 et plus encore le 2 juin 1793, une préparation poussée, associant aux « bonnets de laine » les bataillons de la garde nationale, sur un projet préparé et annoncé, rend presque impropre le terme de foule. C'est le mouvement populaire organisé qui s'affirme ici.

La sociologie des foules les présente comme majoritairement masculines - pour les 9/10e, bien que la participation féminine s'accroisse dans les journées de revendications économiques (les 5 et 6 octobre 1789). La moyenne d'âge des émeutiers s'inscrit, à Paris comme à Marseille, autour de la trentaine; les participants sont mariés et pères de famille. À Paris, les trois quarts en moyenne savent signer leur nom, ce qui n'étonne pas de la part d'une majorité de producteurs indépendants, de l'atelier et de la boutique, dans un ensemble où la part des salariés - du quart au tiers - ne se gonfle au-delà de la moitié qu'exceptionnellement (émeute Réveillon au faubourg Saint-Antoine, printemps 1789). Si l'on ajoute que le pourcentage des repris de justice, marqués à l'épaule, est généralement infime, que la part des chômeurs ne dépasse pas le cinquième et que ceux qui logent en garnis sont moins du quart, il ne reste plus grand-chose de l'image fantastique, forgée par Taine, d'une tourbe misérable, qu'il nourrissait de ses fantasmes des lendemains de la Commune de 1871.

Document N°4 : Comment un citoyen peut-il contrôler l'action des élus locaux ?

Comment un citoyen peut-il contrôler l'action des élus locaux ?

le 11 04 2012

Comment s'organise la démocratie locale ?

Qu'est-ce qu'un électeur local ? | Quelles sont les caractéristiques des élections locales ? | Quels principes régissent les élections municipales ? | Quel est le mode de scrutin pour les élections municipales dans les communes de moins de 1 000 habitants ? | Quel est le mode de scrutin pour les élections municipales dans les communes de 1 000 habitants et plus ? | Quel est le mode de scrutin pour les élections départementales ? | Quel est le mode de scrutin pour les élections régionales ? | Qu'était le conseiller territorial prévu par la réforme de 2010 ? | Existe-t-il un statut de l'élu local ? | Qu'est-ce qu'une municipalité ? | Quel est le rôle du conseil municipal ? | Quelles sont les fonctions d'un maire ? | Qu'est-ce qu'un conseil départemental ? | Qu'est-ce qu'un conseil régional ? | Quelle est la répartition des compétences entre les organes locaux ? | Comment un citoyen peut-il participer aux décisions locales ? | En quoi consiste le référendum local ? | Qu'est-ce qu'une consultation locale ? | Quels sont les autres outils de la démocratie locale ? | **Comment un citoyen peut-il contrôler l'action des élus locaux ?** |

Le contrôle du citoyen sur l'action des élus locaux est une composante essentielle de la vie démocratique locale. Il s'ajoute à ceux exercés par le préfet et la chambre régionale des comptes. Ce pouvoir de contrôle découle de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, qui édicte le droit, pour tous les citoyens, " de constater, par eux-mêmes ou par leurs représentants, la nécessité de la contribution publique [et] d'en suivre l'emploi " (art. 14), et qui dispose que " la société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration " (art. 15).

Le citoyen dispose essentiellement de trois moyens de contrôle :

l'accès à l'information relative aux affaires de la collectivité. Ainsi tout citoyen peut-il assister aux délibérations du conseil municipal, consulter ses délibérations comme les budgets de sa commune. Ce droit à l'information et à la communication de documents budgétaires est affirmé par la loi du 6 février 1992 " comme un principe essentiel de la démocratie locale ". Si le citoyen se voit refuser l'accès à ces documents, il peut saisir la Commission d'accès aux documents administratifs (CADA) ;

l'élection, tous les six ans, des représentants locaux, qui valide ou sanctionne, *a posteriori*, la gestion de la collectivité par l'élu ;

la saisine, sous certaines conditions, du juge administratif, soit lorsque le citoyen "croit être personnellement lésé par un acte d'une autorité communale" (art. L. 2131-9 du Code général des collectivités territoriales, CGCT), soit lorsqu'il veut exercer "les actions qu'il croit appartenir à la commune, et que celle-ci a refusé ou négligé d'exercer" (art. L. 2132-5 CGCT).

