



Secrétariat Général

Direction générale des ressources
humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

CONCOURS EXTERNE DU CAPES ET CAFEP-CAPES

Section HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

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

Avant-propos

Nombres de candidats et de postes : mise en perspective

Avec un total de 4 676 candidats en 2013, contre 4 479 candidats en 2012 et 4 486 en 2011, les concours externes du CAPES et du CAFEP-CAPES demeurent les principaux concours de recrutement de l'Education nationale dans l'enseignement secondaire en histoire et en géographie, très loin devant les agrégations externes. En retour, ils constituent aussi un des principaux débouchés professionnels des étudiants formés en histoire et, dans une moindre mesure, en géographie.

On doit constater pour s'en féliciter que la lente et régulière érosion des inscrits est stoppée. Le nombre d'inscrits était en effet tombé de 7 855 en 2007 à 4 479 en 2012, soit un recul de - 3 376 inscrits et - 43 %. La situation se stabilise enfin après les fortes inquiétudes et les ruptures introduites par la mastérisation. En tout état de cause, le jury a estimé – contrairement à d'autres disciplines en cette année 2013 – que le niveau général des candidats demeurerait suffisamment élevé en histoire et en géographie pour pourvoir tous les postes au CAPES.

En 2013, 815 postes étaient à pourvoir contre 690 en 2012, 657 en 2011 et 792 en 2010, dont 715 postes au CAPES et 100 au CAFEP-CAPES. Au CAPES, le nombre de postes au concours avait connu ces dernières années une baisse significative en passant de 1 040 en 2005 à 730 en 2006 et 2007 avant de se stabiliser à 604 en 2008 et 609 en 2009. Concernant le CAFEP-CAPES, le nombre de contrats était passé de 115 en 2006 à 140 en 2007, 142 en 2008 pour tomber à 75 en 2009 avant de remonter très sensiblement en 2010. Cette période de forte réduction est aujourd'hui achevée. Nous ne pouvons donc qu'encourager les candidats et les préparateurs à travailler et à se présenter aux concours de l'enseignement secondaire dans les années qui viennent.

Du Jury : un bel engagement collectif au profit du rayonnement du concours

Sous la responsabilité du Président ⁽¹⁾, les épreuves écrites et orales ont mobilisé le travail d'environ 120 examinateurs, dont six composaient le directoire des concours ⁽²⁾. Dans un contexte encore difficile cette année du fait de l'entrée en vigueur des effets de la mastérisation d'un côté et de la rénovation des épreuves du CAPES d'histoire et de géographie de l'autre, le jury a su faire preuve en d'un bel d'esprit de responsabilité et d'engagement. Nous tenons publiquement à lui rendre hommage et à exprimer notre reconnaissance pour la qualité du travail accompli.

Venant de toute la France métropolitaine et d'outre-mer, et exerçant différentes fonctions (inspecteurs académiques - inspecteurs pédagogiques régionaux, Professeurs des Universités et Maîtres de conférences, professeurs en classe préparatoire, professeurs du second degré), ce jury est particulièrement représentatif de la diversité de nos disciplines. Pour autant, les membres du jury ont partagé les mêmes convictions sur ce que doivent être les qualités scientifiques, pédagogiques et personnelles d'un futur professeur d'histoire et de géographie : ils ont attaché du prix au niveau scientifique des candidats – que la première étape du recrutement que constituent les concours a justement pour finalité de garantir – et se sont efforcés de détecter leurs futures qualités de pédagogues, leur force de conviction, leur potentiel d'adaptation et leur capacité à assumer leurs responsabilités en matière d'éducation civique.

Tant dans l'élaboration des sujets d'écrit que lors de la correction des copies et lors du déroulement des épreuves orales, le souci premier du jury a été de donner toutes leurs chances aux candidats. Il a veillé à l'harmonisation de la notation à mesure de l'avancée des concours. Le jury a été accueilli par différents établissements du secondaire dont nous remercions vivement les chefs d'établissements et le personnel pour la qualité de leur accueil.

Les rapports du Jury à consulter sur le site du *Portail National Histoire-Géographie*

Le jury invite les candidats et leurs formateurs à prendre attentivement connaissance des différents rapports et notes de cadrage qui précisent ses attentes, opèrent des bilans et donnent des recommandations. Ces documents sont riches en informations pratiques, en repères majeurs pour les épreuves d'écrit et d'oral.

¹ Laurent Carroué, Inspecteur Général de l'Education Nationale, ancien Professeur des Universités.

² Outre le président : Pascal Briost, Marc Deleplace et Sylvie Letniowska-Swiat, vice-présidents; Jean-Marc Vaillant, Bertrand Vergé et Xavier Desbrosse, secrétaires généraux.

Comme vous le savez, le **Portail National Histoire-Géographie** est ouvert à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

Candidats et préparateurs peuvent trouver dans ce nouveau site tout au long de l'année un ensemble d'informations, de liens et de ressources très utiles pour préparer et passer les concours, en particulier bien sur le CAPES externe. Vous pourrez en être directement et simplement informés en consultant régulièrement le Portail National afin de disposer d'une information officielle, claire et fiable.

Châlons-en-Champagne a accueilli pour la quatorzième année consécutive l'oral de cette session du CAPES et du CAFEP-CAPES. Plus d'une centaine d'examineurs – dont plus d'une trentaine assumait le rôle important de président(e) de commission – y ont interrogé les candidats durant trois semaines et demi. Les services de l'académie de Reims, les établissements châlonnais où se déroulaient les épreuves ou qui hébergeaient des membres du jury ou des candidats, la municipalité de Châlons, tous se sont mobilisés pour nous assurer le meilleur accueil et faire en sorte que les candidats et les membres du jury puissent se consacrer pleinement à leurs épreuves. Qu'ils en soient eux aussi remerciés, et singulièrement les proviseurs des lycées Étienne-Oehmichen et Talon, qui ont bien voulu, avec leurs collaborateurs, nous accueillir. Près d'une centaine d'appariteurs ont enfin assuré l'accueil et l'encadrement des candidats admissibles durant les épreuves orales. Leur rigueur et leur courtoisie ont constitué, comme les années précédentes, des éléments importants de réussite.

Un CAPES véritablement bivalent géographie - histoire

Une des principales innovations introduites des dernières années par la rénovation des épreuves du concours réside dans la totale bivalence existant dorénavant entre l'histoire et la géographie. Sur un total des coefficients de 12 pour les épreuves d'admission finale, les deux épreuves écrites d'admissibilité ont un coefficient de 6 (2 X 3) et les deux épreuves orales d'admission ont un coefficient de 6 (2 X 3). A l'écrit, les deux épreuves – une en histoire, une en géographie - pèsent du même coefficient. A l'oral, qui est composé de deux épreuves d'égale valeur elles aussi, le tirage au sort réalisé par le candidat la veille de son premier jour de passage détermine dans quelle valence – histoire ou géographie – le candidat va passer ses épreuves. S'il tombe par exemple sur la leçon de géographie (50 % de possibilité), il passera son autre épreuve en histoire et vice-versa.

Il est donc impératif que les candidats se préparent l'année du concours à égalité d'effort et d'investissement dans les deux disciplines. Plus globalement, la réussite à ce concours de l'enseignement qualitativement exigeant se prépare plusieurs années à l'avance. Dans son cursus d'étudiant, il faut donc s'inscrire dans une logique de formation initiale réellement bivalente. Celle-ci est de la responsabilité directe des différentes entités universitaires assurant la préparation. Les futurs enseignants des collèges et lycées vont en effet tout au long de leur carrière devant les élèves devoir enseigner à parité l'histoire et la géographie, ils doivent donc s'y préparer afin de faire face aux responsabilités qui vont être les leurs.

Une nouvelle refonte des concours enseignants en 2014 : la mise en place des ESPE

Les années universitaires 2013/2014/2015 connaissent une profonde refonte de leurs dispositifs dans le cadre d'une remise à plat de l'ancienne mastérisation et de la constitution des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE).

Dans ce contexte, il nous semble nécessaire de rappeler aux préparateurs et candidats que le CAPES est un concours de recrutement de la fonction publique d'Etat. Le cursus de préparation doit donc s'inscrire dans une logique professionnalisante dont la réussite aux épreuves écrites puis orales du CAPES n'est que la première marche précédant la réussite de l'année de stage de titularisation en établissement devant les élèves qui ouvre la voie à la titularisation définitive en cas de réussite.

On demeure en particulier frappé par l'émiettement des savoirs et des connaissances, l'éclatement des pratiques des candidats, la faiblesse des contenus didactiques et épistémologiques, les graves carences dans la maîtrise et la mise en œuvre du numérique, la grande difficulté à aborder des questions et des enjeux larges faisant débat dans la société et auxquels ils vont être confrontés comme enseignant en classe.

Tout ceci oblige les différents partenaires intervenant à refonder l'ensemble des cursus qu'ils proposent, sans doute dès le L3 pour la préparation aux concours, sur ces bases novatrices (mode d'organisation, articulation, contenus, progressivité, bivalence histoire-géographie, enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques, poids et place des initiations aux stages de terrain...). D'autant qu'avec l'autonomie des Universités, la question de la professionnalisation va devenir dans les années qui viennent une question essentielle, en particulier en sciences sociales et humaines (maintien des postes

et des horaires...).

Alors que la finalité des questions aux programmes et des modalités des épreuves écrites et orales vise d'abord et avant tout à vérifier et valider un cursus général de formation dans une optique professionnelle, Il semble nécessaire de rappeler que le CAPES externe, comme les deux agrégations externes d'ailleurs, sont fondamentalement des concours de l'enseignement scolaire ouvrant l'accès à des postes en collèges et en lycées.

Les questions aux programmes pour les concours 2014 et 2015

Après le gel des questions intervenu ces trois dernières années afin de faciliter le travail des préparations, l'année 2015 qui s'annonce se traduit par un sensible renouvellement des questions aussi bien en histoire qu'en géographie. Celui-ci s'opère tout naturellement dans la continuité des sensibles transformations introduites ces dernières années : bivalence histoire/géographie, allègement du nombre de questions aux programmes (trois en géographie, trois en histoire) au profit d'un approfondissement et d'un élargissement des champs d'étude, rénovation via la thématisation de la question sur la France, introduction d'une question large et transversale en histoire (2013/2014 : médiévale/ moderne, 2015 : moderne/ contemporaine), rénovation de la question thématique en géographie avec l'introduction en particulier de la dimension géopolitique avec la «géographie des mers et océans» après la « géographie des conflits », aide au pilotage des préparations avec la multiplication des *Lettres de cadrage...*

Les questions aux programmes aux concours entre 2012 et 2014

	Géographie	Histoire
2013	La France : la France en villes Canada, Etats-Unis, Mexique (nouvelle question) Géographie des conflits	Les diasporas grecques du VIII ^{em} siècle à la fin du III ^{em} siècle av. JC. (bassin médit., Proche Orient) Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV ^{em} au XVIII ^{em} siècle Les sociétés coloniales à l'âge des Empires : Afrique, Antilles, Asie (1850/1950)
2014	La France : la France en villes Canada, Etats-Unis, Mexique Géographie des conflits	Les diasporas grecques du VIII ^{em} siècle à la fin du III ^{em} siècle av. JC. (bassin médit., Proche Orient) Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV ^{em} au XVIII ^{em} siècle Les sociétés coloniales à l'âge des Empires : Afrique, Antilles, Asie (1850/1950)
2015	La France : mutations des systèmes productifs (nouvelle question) Canada, Etats-Unis, Mexique Géographie des mers et océans (nouvelle question)	Le monde romain de 70 av. J.-C. A 73 ap. J.-C. (nouvelle question) Gouverner en Islam entre le X ^{em} siècle et le XV ^{em} siècle (Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijaz, Yémen, Egypte, Maghreb et al-Andalus) (question nouvelle) Citoyenneté, république démocratie en France de 1789 à 1899 (question nouvelle)

Nous espérons que ce rapport de synthèse annuel vous sera à nouveau utile. Nos disciplines et nos enseignements sont confrontés à des défis majeurs que nous devons relever en commun. Il faut dans ce contexte que chacun prenne ses responsabilités et œuvre à la promotion de l'intérêt général en se demandant de quels enseignants en histoire et en géographie notre pays et sa jeunesse ont besoin dans les trente à quarante ans qui viennent, les candidats recrutés aujourd'hui devant demeurer en poste jusqu'en 2050 ou 2060. Loin de reproduire mécaniquement des modèles issus des années 1970/1980, il nous faut donc encore et toujours profondément innover comme en témoigne la réforme des épreuves introduites au concours 2014.

Laurent CARROUE

Président du Jury

**Inspecteur Générale de l'Education Nationale
Ancien Professeur des Universités**

SOMMAIRE DU RAPPORT :

1. Chiffres-clefs de la session 2013
2. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves écrites d'admissibilité
 - 2.1. La composition de géographie
 - 2.2. La composition d'histoire
3. Commentaire et recommandations du jury pour les épreuves orales d'admission
 - 3.1. L'épreuve sur dossier
 - 3.2. Les épreuves orales de géographie
 - 3.3. Les épreuves orales d'histoire

1. Chiffres-clefs de la session 2013

	CAPEP 2011	CAPEP 2012	CAPEP 2013	CAPEP 2011	CAPEP 2012	CAPEP 2013
Postes au CAPES / Contrats au CAFEP-CAPEP	550	580	715	107	110	100
Inscrits	3 810	3 650	3 870	665	829	743
Admis (rapport admis / postes ou contrats)	550 (100 %)	580 (100 %)	715 (100 %)	69 (64,5 %)	77 (70 %)	99 (99 %)
ECRITS D'ADMISSIBILITE						
Candidats non éliminés (présents aux deux épreuves, ne remettant pas copie blanche, etc.)	2 088	2 031	2 178	332	403	392
Candidats non éliminés / inscrits	54,8 %	48,61 %	56,28 %	47,59 %	61,60 %	52,76 %
Moyenne de la composition d'histoire	6,42	7,13	7,54	5,49	6,23	6,63
Moyenne de la composition de géographie	6,55	7,01	7,46	5,89	6,40	6,78
BILAN DE L'ADMISSIBILITE						
Moyenne du dernier admissible (« barre d'admissibilité »)	6	6	5,75	6	6	5,75
Nombre d'admissibles	1 174	1 251	1 492	158	207	221
Candidats présents	NS	NS	1 412	NS	NS	208
Admissibles / candidats non éliminés	56,3 %	61,6 %	68,50 %	47,59 %	51,36 %	56,38 %
Moyenne des admissibles	8,74	9,21	9,25	8,27	8,91	09,06
ORAL D'ADMISSION						
Moyenne de l'exposé suivi d'un entretien (« leçon »)	9,21	8,66	8,74	8,45	8,17	8,32
Moyenne de l'épreuve sur dossier	9,42	8,81	8,70	9,10	8,20	8,08
BILAN DE L'ADMISSION						
Moyenne générale du dernier admis (« barre d'admission »)	9,13	8,83	8,75	9,13	8,83	8,75
Nombre d'admis	550	580	715	69	110	99
Moyenne générale des admis	11,26	11,38	12,11	10,97	11,28	11,33
Admis / candidats non éliminés	26,34 %	28,5 %	32,8 %	20,78 %	19,6 %	25,25 %
Admis / admissibles non éliminés	46,5 %	49,8 %	51 %	46 %	40,3 %	47,5 %

Le profil des admissibles aux deux concours :

- *Pyramide des âges : au CAPES et CAFEP-CAPES, près de 74 % des admissibles sont nés entre 1987 et 1990.*
- *Statut (cf. tableau suivant) : les étudiants occupent une place bien sur considérable. Les autres candidats admissibles se répartissent en de nombreux groupes dont les plus significatifs quantitativement sont ceux des assistants d'éducation, les candidats sans emploi et les autres personnels d'éducation.*
- *Sexe ratio : Si le CAPES apparaît relativement paritaire avec 50 % de femmes parmi les admissibles et les admis, au sein du CAFEP-CAPES la féminisation est plus sensible puisque les femmes représentent 58 % des admissibles et 61 % des admis.*

Tableau. Répartition des admissibles et admis par principales professions en 2013

	CAPES admissibles	CAPES admis	CAFEP admissibles	CAFEP admis
Etudiants	1 159	591	141	73
Elèves ENS	33	6	0	0
Sans emploi	65	23	15	7
Assistant d'Education	130	50	7	5
Vacataires 2em degré	13	6	13	4

Tableau. Répartition des admissibles et admis par titres et diplômes en 2013

	CAPES admissibles	CAPES admis	CAFEP admissibles	CAFEP admis
doctorats	13	5	2	0
Diplômes + 5	11	7	4	1
Masters et grade Master	914	435	149	64
Diplômés Grands Ecoles	13	4	4	2
Inscription en M2	566	262	61	32

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

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

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

2.1 Composition de géographie

Sujet posé : « La France des banlieues : hétérogénéités socio-spatiales »

Le sujet de cette épreuve du CAPES 2013 avait pour cadre la question du programme « France en villes ». Ce sujet n'était pas surprenant, traité dans de très nombreux manuels de préparation aux concours et au sein des centres de préparation universitaire. Les manuels du secondaire y réservent aussi de nombreuses études de cas à des échelles différentes. De plus, les candidats pouvaient élargir leurs investigations à la question de « la géographie des conflits ». Ce sujet était accompagné de 4 documents de nature et d'échelle variée. Le futur enseignant pouvait ainsi montrer qu'il était capable d'analyser et d'exploiter les documents les plus couramment utilisés dans une classe. A savoir un texte à l'échelle de la France, un graphique privilégiant l'analyse régionale, une carte de l'aire urbaine toulousaine, une vue aérienne locale. L'un des buts de ce corpus était aussi d'amener le candidat à une réflexion multi scalaire.

Remarques méthodologiques

La production écrite

Le jury a déploré un certain nombre d'erreurs et maladresses récurrentes déjà abordées dans les rapports antérieurs. Trop de copies ne sont pas assez **organisées, structurées et surtout problématisées ce qui est préoccupant de la part de futurs enseignants**. La présence de documents ne devait pas réduire la production écrite à un simple commentaire d'ensemble documentaire sans aucune mise en perspective. Problématiser un travail ne se limite pas à une discrète phrase glissée dans une introduction sous une forme interrogative. La dissertation est un travail d'analyse et de restitution démonstratif. La différence entre un candidat qui récite ce qu'il a appris et celui qui élabore une solide démonstration basée sur des acquis scientifiques est fondamentale.

Problématiser un devoir ne suffit pas, les niveaux d'argumentation et de justification doivent être suffisamment élaborés pour comprendre aisément le raisonnement géographique du candidat. **Un socle de connaissances minimum étant attendu** pour un sujet abordé dans de nombreux manuels, le jury déplore le manque de connaissances précises, de références statistiques, d'analyse multi scalaire et de mise en perspective. Si les études de cas proposées sont souvent nombreuses et pertinentes, on ne peut se contenter d'exemples ou de justifications mises bout à bout sans cohérence et sans justification. La tendance actuelle au « catalogue de connaissances » n'est pas ce que l'on attend. Le candidat doit au contraire démontrer qu'il est capable de manier avec aisance des notions et concepts géographiques.

Les emboîtements multi scalaires devaient avoir une place de choix dans les copies. Faire de la géographie, c'est être capable d'analyser des phénomènes à des échelles différentes. Nous pouvions analyser les banlieues à l'échelle du territoire national mais aussi de l'unité urbaine, de la commune, du quartier, de la rue.

L'ensemble documentaire mis à la disposition du candidat devait permettre de dégager des tendances, mots clés, notions, concepts géographiques qui l'aidait à structurer son travail et à le problématiser. Trop peu d'entre eux ont mis ces documents en perspective en proposant une analyse fine et perspicace. Ainsi la photographie a trop rarement donné lieu à une analyse de paysage débouchant sur la mise en évidence d'un espace composite et hétérogène. Les courbes indiquant l'évolution de la population selon le type d'espace n'ont que très rarement fait l'objet d'une explication après 2006. La carte ayant pour cadre l'aire urbaine de Toulouse est insuffisamment décryptée et mise en rapport avec les nouvelles centralités banlieusardes. Le texte sur les ZUS a davantage donné lieu à de la paraphrase qu'à une analyse approfondie permettant de mettre en exergue les difficultés structurelles et les étapes récentes de la politique de la ville.

Pour un tel sujet la présence de schémas intermédiaires est indispensable quelque soit l'échelle d'analyse. Le sujet n'étant pas déstabilisant, les candidats doivent trouver dans leur environnement proche les ressources nécessaires à des productions cartographiques explicites appuyant leur démonstration. Ce

n'est pas tant la quantité de schémas qui pose problème mais leur pertinence et leur lisibilité. **Les productions cartographiques sont au cœur d'un raisonnement global et d'une analyse spatiale.** A ce titre, elles doivent être introduites, commentées dans un paragraphe prévu à cet effet. Trop de représentations sont placées sans justifications ou commentaires ce qui est forcément préjudiciable au candidat, révélant une incapacité à articuler un raisonnement géographique entre ses productions écrites et cartographiques. Le niveau d'expression a souvent été jugé convenable. Il faut néanmoins rappeler que le trop grand nombre d'erreurs de syntaxe et fautes d'orthographe est un obstacle à la compréhension globale de la copie. Point positif, peu de productions écrites ont été jugées brouillonnes, peu soignées ou illisibles mais il faut souligner le caractère rédhibitoire de la note pour des candidats se laissant aller à de telles négligences.

La production cartographique obligatoire

Contrairement aux années précédentes, un fond de carte à l'échelle nationale n'a pas été fourni. Le choix a été fait de laisser le candidat déterminer les échelles et les modalités de sa représentation cartographique. Cette nouveauté ne pouvait surprendre les candidats puisque cette perspective était évoquée dans le rapport du jury 2012. **Le sujet ne se prêtait pas à une représentation à l'échelle nationale** pour laquelle les candidats se seraient contentés de représenter les principales villes entourées d'une zone de banlieue. Cette évolution des représentations cartographiques s'articule avec les nouveaux programmes du lycée et les épreuves renouvelées du baccalauréat pour lesquelles l'épreuve de cartographie en géographie n'est plus systématiquement un croquis de synthèse, mais peut-être un schéma. L'évolution du mode de représentation cartographique pour ce concours de recrutement d'enseignant du secondaire est donc calquée sur ces nouvelles compétences à maîtriser.

Conseils :

La dissertation

Cet exercice répond à des règles spécifiques. L'introduction doit définir avec précision les termes et le contexte du sujet posé. L'accroche doit si possible associer le thème central de la composition à un fait d'actualité précis permettant une mise en perspective. Il est ensuite indispensable de délimiter le sujet dans l'espace et dans le temps. La problématique ne peut se limiter à une simple reformulation de l'intitulé. Elle doit au contraire, en quelques mots judicieusement choisis, montrer l'aptitude du candidat à cerner les enjeux essentiels du sujet. L'annonce du plan doit être explicite et utiliser des mots clés appropriés. Le développement doit être méthodiquement organisé, divisé en parties et paragraphes aérés. Un paragraphe doit correspondre à une idée importante que le candidat s'efforce d'argumenter en ayant recours à un vocabulaire précis, des concepts, notions, processus géographiques. Enfin, la justification doit reposer sur des exemples pertinents que l'on analyse en mettant en perspective les enjeux et acteurs appropriés. Il ne faut surtout pas se contenter d'un exemple d'aménagement conflictuel ou de réhabilitation banlieusarde sous la seule forme d'un récit. Il est aussi pertinent de proposer des exemples moins connus que ceux largement développés dans les manuels de préparation. L'originalité et la pertinence sont des atouts importants pour l'évaluation. Une composition de géographie ne peut se concevoir sans représentations graphiques de type croquis, schémas ou modèles insérés dans la copie, répétons le. S'il est difficile de déterminer un nombre, nous pouvons raisonnablement admettre que 2 à 4 illustrations suffisent amplement à étayer un raisonnement géographique à condition qu'elles soient intelligemment choisies. Enfin la conclusion ne peut se résumer à une simple compilation du développement. Il faut répondre précisément à la problématique posée en introduction et ne pas négliger l'ouverture qui va révéler la capacité du candidat à élargir les enjeux essentiels du sujet posé.

La réalisation cartographique principale

Le jury dans son ensemble déplore la médiocrité des réalisations cartographiques. Ce n'est pas le jour du concours que l'on découvre cet exercice difficile et exigeant qui doit faire l'objet d'une solide préparation tout au long de l'année, voire en amont. Quelques règles élémentaires : Une représentation cartographique pour un tel niveau de recrutement ne peut pas être indigente et grossière avec simplement 4 ou 5 items. Les correcteurs attendent une légende composée à **minima d'une douzaine d'items** pour un espace composite comme la banlieue. **L'absence de nomenclature** est sévèrement sanctionnée car la dimension du repérage est alors négligée. Chaque **représentation cartographique doit être accompagnée d'une légende** organisée, classée, hiérarchisée respectant les règles de sémiologie graphique. Enfin, le titre d'une carte n'est pas optionnel. Il doit permettre de comprendre les délimitations

précises de l'espace étudié, et déterminer le thème central de la production cartographique. Les terminologies carte, croquis, schémas doivent être parfaitement maîtrisées ce qui éviterait toute confusion dans les titres trop souvent inappropriés. Enfin, une carte réussie est aussi une carte esthétiquement belle. Nous ne développerons pas ici les consignes de dessins élémentaires.

L'analyse du sujet

1. Définition des termes et enjeux du sujet

Les définitions de la banlieue sont nombreuses tant les considérations, perceptions sont multiples. Il est néanmoins obligatoire de proposer une définition du terme banlieue et ne pas se limiter à l'étymologie du terme. Pour l'INSEE, les communes qui ne sont pas villes-centres constituent la banlieue de l'unité urbaine. Cette définition date de 1954 et pose une définition en « creux ». **L'unité urbaine** est un ensemble de communes comportant sur son territoire une zone bâtie d'au moins 2 000 habitants où aucune habitation n'est séparée de la plus proche de plus de 200 mètres. En outre, chaque commune concernée possède plus de la moitié de sa population dans cette zone bâtie. Si l'unité urbaine s'étend sur plusieurs communes, l'ensemble de ces communes forme une agglomération multi communale ou agglomération urbaine. S'il est aisé de distinguer les limites internes de la banlieue par rapport à la ville centre de l'agglomération, il est plus délicat d'en déterminer les marges. En effet, l'étalement urbain, caractéristique de la ville française rend la délimitation de la limite externe beaucoup plus complexe. Les marges de l'urbain et les prémices de l'espace rural ne constituent plus aujourd'hui une limite franche. Fallait-il donc inclure l'espace périurbain ? Non. Nous privilégierons les critères morphologiques et démographiques qui fondent l'unité de la banlieue. La « tâche urbaine » sera donc notre référence.

L'hétérogénéité socio-spatiale quant à elle, renvoie à une inégale répartition des groupes sociaux. Ils ne sont pas représentés à proportion égale au sein de l'espace étudié. Le passage de l'hétérogénéité à la ségrégation n'a que trop rarement été évoqué.

A partir des précisions évoquées ci-dessus, le jury n'admettait **pas les définitions** :

- Qui intègrent l'espace périurbain dans la banlieue.
- Qui assimilent périphérie et banlieue : La périphérie renvoie à une définition simplement métrique de la ville en évoquant le contour de la ville et les relations fonctionnelles entretenues avec le centre. Alors que toute banlieue se présente comme une périphérie, toute périphérie n'est pas une banlieue.
- Qui assimilent banlieue et aire urbaine.
- Qui limitent la banlieue à un ghetto, une zone de non droit, un espace de relégation, et qui en proposent un traitement digne de médias à sensation.
- Qui limite le traitement du sujet à une approche historique, le traitement de la banlieue dans sa simple acceptation historique, de l'origine médiévale du lieu aux villes dortoirs en passant par les faubourgs industriels. Trop de copies débutent par une analyse historique au lieu d'utiliser l'histoire comme l'un des facteurs explicatifs du paysage composite de la banlieue.

2. La banlieue, un espace composite

Le paysage de banlieue est composite au niveau urbain, architectural, de l'habitat, de l'emploi mais aussi dans la composition de sa population. Il faut donc s'abstenir de toute généralisation concernant aussi bien les populations que les paysages. Le terme, polysémique, renvoie à des considérations sociales, juridiques, géographiques variées, on ne peut donc pas se limiter à seule approche de la banlieue. Les banlieues sont administrativement fragmentées même si l'intercommunalité ne cesse de s'y développer. Nous dénombrons aujourd'hui près de 22 millions de banlieusards soit un français sur trois.

Toutes les fonctions urbaines y sont représentées, résidentielles (mixité des formes d'habitat ; individuels, collectifs, lotissements, grands ensembles...), économiques (zones d'activités commerciales, zones industrielles, plateformes logistiques...) mais aussi culturelles et de loisirs (salles polyvalentes, cinéma, multiplex...). L'ensemble de ces éléments contribue à l'émergence de nouvelles centralités urbaines, plus spécifiquement banlieusarde qui sont avant tout guidées par des logiques fonctionnelles elles même liées aux différents moyens de transport mis en réseaux. Toute globalisation ou généralisation à propos des paysages de banlieue seraient sujette à caution et à proscrire. La banlieue, dans le cadre français, se caractérise par des paysages extrêmement variés.

3. Quelle évolution démographique pour les banlieues.

Si l'Etat, par sa politique, a très largement favorisé l'étalement urbain, la tendance est désormais celle d'un retour à la ville compacte au sein de laquelle la banlieue retrouve une place majeure. La ceinture

agglomérée peut regrouper jusqu'aux 2/3 des habitants de l'unité urbaine dont elle fait partie. Ainsi à Bordeaux, l'agglomération compte 803 117 habitants et la ville centre ne représente qu'approximativement 30% du total. Les villes-centres renaissent alors que certaines banlieues et couronnes périurbaines marquent le pas. Après une longue stagnation, la croissance de la population des villes-centres reprend au rythme de 0,3 % /an. Au-delà du cas emblématique de la population de Paris, qui déclinait depuis la première guerre mondiale et qui connaît depuis 1999 une croissance annuelle de 0,4 %, ce rééquilibrage, sans être général, concerne un grand nombre de pôles urbains. Dans la moitié des cinquante premiers pôles urbains, la ville-centre croît plus vite que la banlieue. Ainsi ce thème du « retour des centres », est une réalité qui devait être abordée en intégrant la recomposition sociale des populations concernées.

4. Banlieues et mobilités

La banlieue est étroitement associée à la mobilité. Les lieux d'habitat, de travail et de loisirs sont d'autant plus dissociés que l'étalement urbain est prononcé. Les périphériques ou rocades, situés sur les marges externes de la banlieue constituent des axes de transport stratégiques pour les déplacements urbains de banlieue à banlieue mais aussi entre le centre-ville et le périurbain, la banlieue devient alors un espace de transit. Depuis une vingtaine d'années, les banlieues sont à la fois mieux et davantage desservies par les moyens de transport en site propre. Le tramway est l'aménagement le plus prisé. C'est certes un moyen de fluidifier la circulation mais aussi et surtout d'intégrer les territoires marginalisés de la proche banlieue au centre ville. De nombreuses représentations cartographiques négligent les mobilités ce qui est préjudiciable. Si la carte fige l'espace ce n'est pas pour autant que l'espace est figé.

5. Quelle politique de la ville et de la banlieue ?

Les banlieues sont l'espace de prédilection des ZUP, Zones à Urbaniser en Priorité créées en 1958.

En moins de 15 ans, 220 ZUP offrant 2,2 millions de logements seront réalisées. Mais c'est aussi durant cette période que va se développer une conception ségrégative du logement avec d'une part un parc social ordinaire qui accueille en grande majorité les petites classes moyennes, de l'autre un parc de transition à normes réduites. Ces constructions nécessitent de la place et sont donc réalisées sur les marges des villes centres. Une architecture standardisée de tours et de barres (le "chemin de grue"), avec une surreprésentation de l'habitat social devient la règle. Des programmes d'une ampleur inégalée sortent alors de terre comme les Minguettes à Vénissieux, La Courneuve en région parisienne. Ces mécanismes mis en place sont insuffisants pour résoudre le problème des mal-logés. La loi Debré, en 1964, autorise les communes à exproprier les terrains sur lesquels sont installés les bidonvilles, afin de les aménager pour construire des logements. Les grands ensembles vont trouver l'espace foncier nécessaire à leur implantation. Devant la dégradation rapide des constructions, en 1975 se met en place le groupe "Habitat et Vie Sociale" qui a pour objet **"d'enrayer le processus de dégradation physique et de marginalisation de la population dans les grands ensembles"**. C'est le début de la politique de la Ville et des banlieues et l'arrêt de la construction des ZUP. La politique de la ville a pour objectif d'intervenir auprès des territoires urbains en difficultés. Les zones urbaines sensibles (ZUS) créées en 1996 sont désormais 751 et regroupent 4.5 millions d'habitants. Regroupées pour plus des ¾ d'entre elles en banlieue, elles sont caractérisées par la présence de grands ensembles ou de quartiers d'habitat dégradé et par un déséquilibre social accentué entre l'habitat et l'emploi. Parmi ces ZUS, des territoires font l'objet de mesures spécifiques, notamment pour favoriser la création d'activités et d'emplois, remédier aux difficultés économiques et sociales ; les zones de redynamisation urbaine (ZRU) et les zones franches urbaines (ZFU). A la suite des émeutes à l'automne 2005, les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) sont signés par l'État et les collectivités territoriales.

Proposition de plan :

I- La banlieue : une organisation et un espace composites

A - Des paysages variés

- 1-Toutes les fonctions urbaines sont représentées : habitat / économique / loisirs...
- 2-Le caractère composite de son organisation
- 3-Les communes de banlieue se distinguent aussi par leur forme urbaine

B - Croissance démographique et mixité sociale

- 1-La banlieue a été le moteur de la croissance urbaine de l'après guerre à 1999
- 2-Les nouvelles tendances démographiques depuis 1999 : « le retour vers les centres »
- 3-Mixité et hétérogénéité des populations banlieusardes

C - Un paysage et un peuplement résultat d'une longue construction historique

- 1-De l'âge industriel à l'essor démographique d'après guerre
- 2-Du "desserrement" amorcé avant 1940 aux ZUP
- 3-L'étalement urbain et les villes nouvelles à partir des années 60

II- Les spécificités de la banlieue**A - Dynamiser les nouvelles centralités**

- 1-Les nouvelles centralités économiques
- 2-Les nouveaux « hubs urbains » : le rôle des transports / banlieue et mobilité
- 3-Optimiser la banlieue :De la pluralité communale à l'intercommunalité

B - De l'hétérogénéité à la ségrégation

- 1-La banlieue et les ZUP
- 2-Les processus ségrégatifs
- 3-Les banlieues au cœur de la politique de la ville

C - La banlieue un espace de conflits

- 1-Les acteurs : populations / politiques / économiques ...
- 2-Les enjeux : humains / économiques / idéologiques / stratégiques ...
- 3-Quelle gouvernance : politique / supra communale ...

III- Typologie des banlieues françaises**Critères :**

Le caractère zonal des banlieues, depuis une 1ère couronne jusqu'aux espaces demeurés à dominante rurale / La diversité des paysages / Les logiques fonctionnelles / La mixité sociale.

A - La proche banlieue**B - La 2nde couronne****C - La grande banlieue ou 3^e couronne****D - L'aboutissement de l'urbanisation en grande banlieue : "la ville nouvelle"**

Nous pouvons envisager un plan sans typologie. En effet, le programme du concours cette année (France en villes et géographie des conflits) pouvait inciter les candidats à proposer une troisième partie sur les conflits et les banlieues à différentes échelles.

Pour le jury : Eric Sarraute

De la carte à l'épreuve écrite du CAPES

Traditionnellement, il est exigé des candidats à l'épreuve écrite du CAPES la réalisation d'une carte de synthèse traitant de l'ensemble du sujet posé de manière synthétique. Cet exercice demeure au cœur des exigences du Jury pour une telle épreuve et les candidats doivent donc s'y préparer tout au long de l'année de concours, voire avant durant leur période de formation initiale à l'Université.

Pour autant, si la carte de synthèse se prête bien au traitement de certains sujets ou questions au programme (cf. France, Europe, Amérique du Nord...), le Jury ne s'interdit pas dans les années qui viennent d'exiger – soit avec, soit en remplacement – la réalisation de productions cartographiques plus nombreuses, d'échelles variées et de thèmes différenciées (cf. pour la question sur la Géographie des conflits).

Les candidats doivent donc aussi progressivement intégrer l'idée que de nouvelles exigences vont être demandées concernant la réalisation d'un travail cartographique lors de l'épreuve écrite de géographie. Dans tous les cas, les candidats seront prévenus des exigences du Jury lors de l'épreuve écrite.

Ces nouvelles exigences cartographiques tiennent compte de l'évolution des pratiques pédagogiques et des nouveaux programmes de l'enseignement scolaire (cf. nouveaux programmes de Terminale qui font en début d'année une large place à la présentation et à l'analyse des cartes).

Pour ce faire, les candidats et les préparateurs disposent aujourd'hui de nombreuses publications spécialisées (nombreux atlas publiés, Images Economiques du Monde...), de nombreux sites Web proposant des cartes (Documentation française, DATAR ou INSEE sur la France, Sciences Po Paris, Monde diplomatique...) et de nombreuses revues universitaires (cf. Hérodote pour les conflits) ou grand public (cf.

revue Carto. Le Monde en carte). On ne peut donc que conseiller aux candidats de se familiariser avec ces ressources nombreuses existantes et de se doter durant leur formation de leur cartothèque personnelle.

Ce travail est bien sûr aussi fort utile pour se familiariser avec le maniement de cartes (cartes topographiques et autres à toutes les échelles) et la réalisation de croquis en vue de l'épreuve orale de géographie.

2.2. La composition d'histoire

Sujet posé : Les capitales princières et les arts en France et en Italie du X^{IV}e siècle au X^{VIII}e siècle

Ce sujet, le premier à l'écrit du CAPES portant sur une question transversale (époques médiévale et moderne), n'était pas directement traité par les manuels de concours, même si quelques titres de parties évoquaient la question des capitales. Il a donc pu dérouter mais il répondait à l'ambition d'étudier l'histoire des arts sans se limiter à une histoire de l'art conçue de façon étroitement disciplinaire, ouvrant notamment des perspectives d'histoire politique et d'histoire culturelle qui sont au cœur de la question au programme. Il était à la fois large, couvrant l'intégralité de l'espace et de la période au programme, et précis en obligeant à mener une réflexion et à formuler une problématique liant les évolutions artistiques et celles des formes de pouvoir.

Ces caractéristiques ont permis d'effectuer une sélection rigoureuse entre les candidats à l'admissibilité. Contrairement à ce que pouvait laisser penser l'ampleur du sujet et la possibilité de mobiliser des exemples nombreux, l'exercice s'est avéré très sélectif dans la mesure où les candidats ont été évalués sur leur capacité à construire une problématique originale, à mener une argumentation cohérente et à faire preuve d'esprit de synthèse. Cela nécessitait une bonne maîtrise des connaissances, fondée à la fois sur la lecture de manuels et d'ouvrages spécialisés, qualités dont les meilleurs candidats ont su faire preuve. Toutefois, il semble important de rappeler que le CAPES est un concours de haut niveau qui requiert des lectures multiples et variées sur chacune des questions au programme : pour l'épreuve d'histoire, une maîtrise minimale de l'historiographie du sujet est requise. La lecture de manuels est certes indispensable mais ne suffit pas à donner une culture historique réelle sur les sujets au programme. Or même dans de nombreuses copies convenables par leur effort de construction d'une réflexion argumentée, le niveau des connaissances reste en-deçà des attentes du jury. Cela se traduit soit par des lacunes importantes sur des aspects essentiels du sujet, soit par des erreurs factuelles et des approximations trop fréquentes. Il est important de rappeler qu'un raisonnement ne peut être bâti que sur des fondements solides.

La priorité était de bien lire et comprendre l'intitulé : les meilleures copies ont été celles qui ont non seulement défini le concept de capitale mais qui ont aussi mis en évidence le caractère évolutif de ce concept et des réalités qu'il recouvrait. Trop souvent, la notion de capitale a été réduite à celle de ville ou de résidence princière. Or toute résidence n'est pas capitale (ainsi était-il abusif de considérer que Chambord fut une capitale) ; à l'inverse, une ville dans laquelle le prince ne réside qu'épisodiquement, voire même plus du tout, peut conserver un statut de capitale princière dans la mesure où le prince y est représenté par des institutions (ainsi Paris, après que le roi et l'appareil d'Etat monarchique se soient installés à Versailles en 1682, puisque Paris est la ville des cours souveraines et des académies, notamment les académies artistiques). De même fallait-il explorer la diversité des statuts princiers, ce dont traitent tous les manuels. Bien que consubstantielles à la question du programme, cette complexité n'a pas toujours été comprise par les candidats.

La capacité à allier aspects thématiques et mise en évidence des dynamiques était essentielle et a constitué un élément important de différenciation entre les candidats. Le choix d'un plan thématique a été majoritaire : il était parfaitement légitime mais ne devait pas masquer les aspects évolutifs comme ce fut le cas dans de nombreuses copies qui avaient une approche figée du sujet. L'illustration d'un thème par des exemples puisés dans des époques très différentes, parfois en dépit du bon sens et selon un ordre chronologique aléatoire ou inversé, a conduit à de trop nombreux anachronismes qui, faut-il le rappeler, constituent une entorse majeure à la méthode historique. A l'inverse, la capacité à replacer les exemples dans leur contexte historique leur donnait un sens précis et a été valorisée. Certains candidats, moins nombreux, ont choisi une présentation chronologique, ce qui nécessitait de justifier les coupures temporelles, donc une connaissance fine des évolutions chronologiques dans les différents espaces étudiés : l'exercice était complexe, notamment parce que la comparaison entre France et Italie révèle des décalages chronologiques, mais a été réussi par des candidats maîtrisant bien leurs connaissances et capables de montrer la circulation des artistes, des formes artistiques et de leur signification politique entre

les capitales princières. Quel que soit le type de plan adapté (thématique, chronologique ou semi-chronologique, le jury les acceptant tous à condition qu'ils soient justifiés et expliqués), il était important de traiter le sujet dans sa totalité, donc de ne pas privilégier une période au détriment des autres ni de négliger certaines formes d'art.

Certes, il était légitime d'insister davantage sur certains arts comme l'architecture ou la sculpture particulièrement visibles dans l'espace urbain d'une capitale, mais tous les arts pouvaient être mobilisés dans la mesure où la capitale princière se construit justement comme un lieu de polarisation des formes artistiques et des artistes. Il était encore plus important d'être capable de traiter le sujet sur les cinq siècles du programme : trop de candidats ont négligé les deux extrémités de la période (XIV^e et XVIII^e siècles) soit par manque de connaissances, soit par incapacité à penser la spécificité de ces périodes, pourtant riches (que l'on pense par exemple à la modernité d'Avignon au XIV^e siècle, capitale politique et artistique de la papauté, ou à l'impact du modèle versaillais en Italie au XVIII^e siècle). Les candidats qui avaient cantonné leur préparation soit au Moyen Âge, soit à l'époque moderne n'ont pu fournir une copie traitant le sujet dans sa dimension évolutive et se sont par là-même sabordés. Les candidats doivent être conscients qu'un des intérêts de la question transversale d'histoire est de permettre une analyse sur la longue durée, donc de transcender les barrières académiques qui peuvent s'avérer artificielles sur de nombreux sujets.

Un autre élément sélectif portait sur la capacité à comparer les différents territoires et à choisir des exemples judicieux. L'ampleur du sujet interdisait toute volonté d'exhaustivité mais tous les exemples ne se valaient pas. Un défaut majeur était d'illustrer le devoir par des références à des réalisations artistiques seulement parce qu'elles étaient situées dans une capitale princière. Or l'objectif était clairement de rendre compte de configurations entre arts et pouvoirs afin de mettre en évidence la façon dont les arts participaient à la figuration du prince, de ses attributs et de ses modes d'action dans ce lieu emblématique qu'est une capitale. Un autre défaut assez fréquent consistait à oublier ou contourner l'approche comparative en traitant séparément des cas français et italien, voire en privilégiant un espace sur l'autre. Trop souvent aussi, la complexité politique des territoires étudiés n'était pas suffisamment prise en compte, voire occultée : ainsi ont pu être totalement oubliées les capitales d'apanages dans la France médiévale tandis que le cas italien était réduit à un ou deux exemples arbitraires, sans hiérarchie en fonction de l'importance politique des territoires. Si Urbino au *Quattrocento* constituait un exemple pertinent pour comprendre la transformation d'une capitale italienne par les arts, cet exemple très souvent cité ne pouvait servir de modèle pour toute l'Italie et ne pouvait faire oublier que des villes comme Rome, Naples, Florence, Ferrare ou Mantoue avaient une tout autre importance et influence.

On peut enfin déplorer que de nombreux candidats ne maîtrisent pas les règles de la dissertation, exercice pourtant très classique mais parfois négligé dans les formations universitaires au profit du commentaire de document. Aussi ont pu être négligés des principes aussi essentiels que la définition des termes du sujet et la formulation d'une problématique dans l'introduction, la construction de parties et de paragraphes aux thèmes clairement énoncés, l'articulation entre parties et paragraphes par des transitions explicitement ménagées permettant de suivre la progression du raisonnement, ou l'écriture d'une conclusion qui fasse à la fois le bilan des résultats du devoir et ouvre des perspectives pour prolonger la réflexion. Trop souvent, certaines parties sont artificielles et mal reliées au sujet et les conclusions sont de pure forme, négligeant de répondre à la problématique de l'introduction, lorsqu'elle existe. L'orthographe et l'expression ne sont pas toujours maîtrisées, ce qui n'est pas admissible pour des candidats à un concours d'enseignement.

Ces remarques générales masquent la très grande diversité des impressions à la lecture des copies. Le niveau est très hétérogène. Un nombre important de candidats est manifestement mal armé pour affronter l'exercice. Cela ne résulte pas seulement d'une mauvaise préparation au concours mais de lacunes plus générales accumulées antérieurement : la sélection en fonction du niveau de compétences disciplinaires reste donc nécessaire. Même les copies de niveau intermédiaire présentent des lacunes significatives, à la fois sur le plan formel et sur le contenu. Les bonnes copies allient qualités formelles, culture historique dominée et capacité d'argumentation. La difficulté à maîtriser une question portant sur cinq siècles et la faible culture artistique de nombreux candidats ont rendu plus sensibles les écarts de niveau, même si la question du programme relève de domaines historiographiques bien balisés : histoire culturelle et histoire politique principalement. Il s'agit là de constats qui devraient amener à accroître la part de la culture générale dans la formation des futurs professeurs d'histoire-géographie.

Pour le Jury : Patrick Fournier

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

3.1 L'épreuve sur dossier

Le rapport des épreuves du CAPES 2013 prend clairement appui sur les précédents rapports, en particulier celui établi en 2012, dont la lecture attentive est indispensable. Le dossier est constitué de quatre documents. Les trois premiers, associés au libellé principal donnent lieu à un exposé de vingt minutes ; le dernier, associé à un second libellé, s'inscrit dans le cadre de l'épreuve « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable » et donne lieu à un exposé de dix minutes. Ces exposés sont strictement minutés. Le temps de préparation de l'épreuve sur dossier a été porté cette année pour la première fois à quatre heures. Cela a eu pour effet de réduire le nombre d'exposés très courts (moins de dix minutes) ou sacrifiant la seconde partie de l'épreuve. Les exposés ont été également mieux articulés l'un à l'autre. L'usage des transparents afin de présenter le plan (tant du premier exposé que du second) est aujourd'hui quasi général. Quelques candidats ont pu aussi élaborer – particulièrement en géographie – des documents d'analyse ou de complément, souvent judicieux. Il est en revanche inutile et chronophage que les candidats inscrivent au tableau les noms de géographes ou d'historiens, le schéma du Développement Durable connus des membres du jury. L'usage du tableau doit être plutôt réservé aux sollicitations des examinateurs.

Une expression orale soignée (langue soutenue, vocabulaire précis), un comportement respectueux font également partie des attendus de l'épreuve. Les candidats doivent être conscients qu'un débit trop lent ou trop rapide, ainsi qu'une voix trop basse, nuisent à la qualité de leur prestation. Les candidats sont invités à rester combattifs, réactifs sur les trente minutes d'entretien. Le jury apprécie les candidats qui entrent dans un échange constructif et ne peut que regretter ceux qui refusent de répondre par crainte de se tromper. Il ne s'agit pas bien sûr de répondre n'importe quoi mais bien de mobiliser des connaissances précises, maîtrisées, étendues. L'épreuve sur dossier permet de valoriser la culture générale d'un candidat – en histoire, comme en géographie – nourrie par la lecture d'ouvrages ayant marqué ces disciplines et la fréquentation régulière de revues spécialisées, scientifiques, imprimées ou en ligne, et de sites internet (*L'information géographique, Hérodote, L'Espace géographique, Carto, Mappemonde, Géococonfluences, La Documentation Photographique, Vingtième siècle, Les Annales ESC, Le Débat, L'Histoire...*).

Exposé 1.

Contenu. Si les attendus de l'épreuve semblent de mieux en mieux maîtrisés, d'autres problèmes ont toutefois émergé, rendant préoccupantes la baisse du temps de formation et les difficultés de l'entraînement à l'oral dans les Universités. L'expression orale et la présentation du plan, presque toujours écrit sur transparent, sont globalement satisfaisantes. La trame des programmes scolaires est, en général, assez bien connue.

Comme pour l'année précédente, une raison fréquente d'échec provient du fait que beaucoup de candidats ne traitent pas exactement le sujet proposé. Des intitulés proches appellent pourtant des plans différents. Ainsi, « Découper le temps : quels enjeux ? » n'est pas « Qu'est-ce que le temps pour les historiens ? », qui appelle à une ouverture plus large. Faute de réflexion suffisante sur les termes et les notions de l'intitulé, trop de candidats se lancent en effet dans un plan qu'ils pensent plus ou moins adéquat, mais qui se révèle rapidement hors sujet, l'intitulé et les documents n'étant utilisés que comme prétextes à un déroulé chronologique et passe-partout, adaptable à tout type de sujet. Le candidat ne doit pas non plus se laisser désarçonner par des sujets portant sur de nouveaux « objets » de la géographie (« Quelle place au son dans la géographie d'aujourd'hui ? », « Que peuvent apprendre les géographes des films et des séries télévisées ? ») mais bien plutôt les interroger, mettre en évidence les approches géographiques possibles, les outils mobilisés, les acteurs concernés en fonction des paradigmes convoqués.

On rappellera que l'épreuve d'ESD n'est pas une leçon, mais bien une réflexion induite par un libellé et s'appuyant à la fois sur des connaissances de diverses provenances et sur un ensemble de documents. Trop de candidats ne font pas la moindre allusion au corpus inséré ou le survolent d'une manière bien trop allusive, ce qui ne correspond pas du tout aux évolutions récentes des attendus de l'épreuve depuis l'augmentation du temps de préparation. A l'inverse, beaucoup se limitent à une simple paraphrase du dossier. Il va pourtant de soi que trois documents ne seront jamais suffisants en histoire pour épuiser la vaste question de l'événement ou pour interroger en géographie les concepts de *territoire* ou de *développement durable*. Les candidats qui n'ont pas su développer d'autres angles approches ou d'autres exemples que ceux du dossier ont été systématiquement pénalisés. Ces documents ne sont d'ailleurs pas choisis pour être simplement utilisés ou « résumés », mais aussi pour être parfois nuancés, discutés voire critiqués, ce qui est encore bien trop rare. On rappellera, à toutes fins utiles, que les membres des jurys connaissent précisément le contenu de ces documents et qu'ils attendent par conséquent qu'un candidat ayant travaillé quatre heures puisse les analyser de manière fouillée et parvienne à répondre, lors de l'entretien, à des questions précises et à des demandes de développement.

Si l'ESD ne s'apparente pas à une leçon, elle demande toutefois une certaine précision des

connaissances. Tant en géographie qu'en histoire, la gamme des savoirs mobilisés demeure trop souvent peu étendue, résumée aux « grands noms » des disciplines (Vidal de La Blache ou Braudel). Les exposés sans référence, qui se limitent à des considérations générales, sont toujours sanctionnés par le jury. En histoire, le recours parfois exclusif à l'époque contemporaine conduit à des exagérations ou à des erreurs d'interprétation. En géographie, trop de candidats méconnaissent tout des évolutions de la discipline après la Nouvelle Géographie et sont souvent incapables de citer le nom d'un(e) géographe vivant(e). Et même lorsque c'est le cas, se souvenir du nom de Christian Grataloup sans être capable de citer un livre ni de résumer un de ses apports dans la pensée géographique est évidemment insuffisant.

Malgré les remarques de l'année précédente, trop d'exposés se résument encore à faire entrer le sujet de force dans un plan préconstruit. En histoire, il s'agit du tableau chronologique des différents courants historiographiques, ceux-ci se résumant d'ailleurs de manière caricaturale aux Méthodiques, aux Annales puis aux « historiens du temps présent ». En géographie, la Géographie classique, la Nouvelle géographie et les « approches actuelles » constituent encore, pour beaucoup de candidats, des étapes obligées. Si cette propension à réciter des fiches, quel que soit le sujet, n'a donc pas disparu, elle tend fort heureusement à diminuer. L'allongement du temps de préparation à quatre heures en est probablement une des causes. Il explique que la grande majorité des candidats tient désormais les vingt minutes imparties, un certain nombre d'entre eux dépassant d'ailleurs la limite, étant ainsi contraints d'arrêter avant d'avoir amorcé la conclusion.

Un autre type de maladresse consiste à consacrer les deux premières parties à l'historiographie et la troisième à l'enseignement. On rappellera ici qu'il est artificiel de séparer ces champs : les questions sur la didactique et les programmes scolaires doivent être au contraire abordées tout au long de l'exposé. D'ailleurs, l'histoire de l'enseignement et des anciens programmes scolaires est encore malheureusement trop méconnue.

Conseils. Le jury attend un exposé avant tout clair, équilibré et répondant de manière problématisée au sujet proposé. Sans être redondante par rapport à l'intitulé, une bonne problématique doit, dès l'introduction, indiquer que le candidat ne se contentera pas de réciter des fiches, mais développera une réflexion véritablement personnelle. Les connaissances ne doivent pas être exhaustives, il est d'ailleurs impossible qu'elles le soient, puisque beaucoup de sujets sont transversaux. Cependant, on attend des candidats qu'ils fassent preuve d'une bonne culture de base en géographie comme en histoire et qu'ils ne se limitent pas aux passages obligés : dans un sujet consacré à la biographie, il est par exemple évidemment très insuffisant de se contenter de citer Ernest Lavisse, Lucien Febvre et Jacques Le Goff. Les candidats qui savent aller au-delà des incontournables sont toujours valorisés.

Afin de mieux cibler ce qui doit être maîtrisé, on retiendra les éléments sur lesquels les candidats sont évalués.

- La connaissance des principales questions épistémologiques et des grandes interrogations qui se posent dans chacune des deux disciplines : place de la géographie et de l'histoire par rapport aux autres sciences sociales, principales notions et concepts employés, choix des échelles spatiales et temporelles, modalités de l'administration des preuves, questions de la vérité, de l'objectivité, du récit... C'est probablement sur ce point que les réflexions personnelles sont les plus rares et valorisées.
- Les connaissances et réflexions sur l'histoire des deux disciplines, des courants qui les ont structurées, des débats qui les ont animées et dont nous disposons aujourd'hui pour construire un savoir. On prendra garde à ne pas systématiquement vouloir « ranger » tel géographe ou tel historien dans une « école », on fera aussi attention à ne pas exagérer l'unité des « familles de pensée », enfin on évitera de céder à la facilité de présenter un plan chronologique et linéaire présentant l'évolution des disciplines comme le produit d'une marche collective et concertée vers la « modernité ».
- Les connaissances et réflexions sur la place et le rôle des géographes et des historiens dans la société. Comment les évolutions du monde, les pratiques politiques et sociales interrogent-elles la manière de pratiquer et d'enseigner ces deux disciplines ? Face à quelles « demandes sociales » (si tant est que cette formule soit pertinente) l'histoire et la géographie se retrouvent-elles aujourd'hui confrontées ? Une nouvelle fois, en histoire, l'« affaire Pétré-Grenouilleau constitue cependant le passage trop obligé et répétitif sur ces questions. De même en géographie, les candidats doivent s'interroger sur les relations ou les décalages entre les problématiques de la géographie enseignée et de la géographie universitaire (développement durable, puissance...).
- Les connaissances et réflexions sur les programmes d'histoire et géographie, l'histoire de leur élaboration et de leur enseignement.

La conduite des exposés peut souvent être encore améliorée. En introduction, il faudrait tout d'abord mieux et plus clairement définir les principales notions (période, chronologie, événement, traces,

développement, puissance, environnement, justice spatiale...), sans systématiquement tirer celles-ci du Larousse, dont on rappellera qu'il n'est pas un dictionnaire de sciences humaines. On veillera aussi à mieux présenter le corpus proposé : il est bienvenu, par exemple, de montrer la manière dont les documents, qui n'ont pas été choisis par hasard, dialoguent entre eux. Les candidats doivent aussi plus clairement annoncer lorsqu'ils changent de partie ou de sous-partie : les transitions mériteraient d'être mieux travaillées. Les conclusions ont également souvent paru trop rapidement expédiées, se limitant à un résumé de ce qui avait été dit auparavant, sans proposer de réel bilan.

Deuxième partie de l'épreuve

La deuxième partie de l'épreuve – « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable » – exige aussi une préparation sérieuse et ne peut être improvisée. Si elle implique une approche spécifique, elle se conçoit aussi en respectant un certain nombre de principes valables pour tout sujet. Il faut rappeler que cette partie compte pour 6 points sur 20 soit plus du quart de la note. Le temps de préparation, passé de deux heures à quatre heures, peut donc laisser la place à une heure spécifiquement consacrée à cette deuxième partie.

Il importe non seulement d'analyser le sujet en s'attachant à définir les termes utilisés et le questionnement proposé mais aussi de percevoir l'articulation du document avec ce sujet afin d'en comprendre l'approche et de l'insérer dans un raisonnement. Le document n'est pas là pour « aider » le candidat mais est constitutif du sujet. Par ailleurs, même si le thème est voisin de celui traité en histoire ou en géographie ou s'il reprend éventuellement les mêmes notions, l'approche est nécessairement différente. Il s'agit de se situer dans le cadre de l'EC et de l'ECJS et non plus seulement en histoire ou en géographie. Ainsi, « En quoi l'évènement peut-il être une référence en éducation civique ? » est un sujet d'éducation civique et non d'histoire même si des repères chronologiques doivent être connus.

Globalement le temps d'exposé est respecté, presque toujours accompagné d'un transparent sur lequel figure un plan en deux ou trois parties. Les sous-parties n'apparaissent que plus rarement, signe souvent révélateur d'un temps insuffisant accordé au second exposé.

Les candidats qui ont bien réussi ce deuxième exposé ont montré leur capacité à articuler le sujet avec des exemples pris dans l'actualité, la maîtrise du vocabulaire et des notions ainsi que la connaissance des programmes. Il est donc nécessaire pour les candidats d'avoir une lecture attentive de ces programmes mais aussi des « fiches ressources pour faire la classe » (dites ressources Eduscol) pour le collège <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/enseigner/ressources-par-niveau-et-programmes/college.html> et pour le lycée <http://eduscol.education.fr/cid56547/ressources-pour-ecjs-lycee-general.html>.

Les programmes sont à disposition des candidats dans la salle de préparation, mais les découvrir le jour de l'épreuve est rarement un gage de réussite. Il convient en effet de les connaître mais surtout d'en avoir compris l'esprit. Une bonne appropriation des programmes donne des pistes pour construire l'exposé qui ne peut se réduire à la compilation d'extraits de ces textes officiels. Face à l'absence de connaissances sur les finalités civiques et sociales des enseignements d'histoire, de géographie et d'EC-ECJS, il est bon de rappeler que les programmes ne sont pas simplement une liste de thèmes mais qu'ils comportent aussi des introductions et des commentaires qui précisent les enjeux de ces enseignements, les démarches intellectuelles sous-jacentes. Cette connaissance aurait été fort utile pour traiter certains sujets que les candidats n'ont pas compris (« Pourquoi les histoires individuelles ont-elles toute leur place en éducation civique ? »). Les fiches ressources quant à elles sont de deux types : comme en histoire-géographie, elles présentent une partie du programme (« la Défense » en 3^e), un thème précis (« le tribunal pénal international ») ou des aspects beaucoup plus larges (« Enseigner les valeurs »). La partie « Problématiques » de ces fiches est une mise au point d'ordre historiographique avec des éléments problématiques les plus récents. La consultation de ces fiches-ressources qui comportent chacune une bibliographie et une sitographie donne des indications aux candidats afin de parfaire leur culture générale dans le cadre de la préparation du concours au cours de l'année universitaire ; les notions doivent être travaillées dans leurs dimensions civiques, philosophiques, historiques...

Les connaissances fragmentaires de certains candidats, les erreurs ou les contresens constatés conduisent à rappeler qu'une partie des connaissances attendues le sont déjà des élèves de troisième. Les textes majeurs de référence doivent être correctement datés, on ne peut mettre sur le compte du stress l'approximation de la datation de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ou de la mise en application de la Constitution de la V^e ou de la IV^e République, il ne saurait pour autant être question de réciter les dates d'une série de textes dont on ne connaîtrait pas la portée. Un discours naïf sur les grandes valeurs de la République montre le manque de réflexion, de recul et d'appropriation.

L'entretien qui porte sur ce deuxième exposé arrive en toute fin d'épreuve, il est nécessaire que le

candidat reste concentré malgré la fatigue possible. Comme en histoire ou en géographie, l'entretien – de dix minutes – doit faire la preuve de la capacité d'écoute du candidat, de sa capacité à se projeter dans une situation afin de la confronter à un texte de référence. L'utilisation d'un vocabulaire précis et adapté, plutôt que vague ou inapproprié, évite au membre du jury de demander des précisions qui tardent souvent à venir. Les difficultés de mises en perspective de certains faits ou de certaines informations montrent la difficulté à ouvrir un débat. Les poncifs, les « brèves de comptoir » sont à éviter, ils ne constituent pas une argumentation appropriée ; rester rigoureux quelle que soit la thématique est une qualité que le jury apprécie. L'exposé ou l'entretien ne sont pas des moments propices pour exprimer un point de vue partisan. En revanche, au manque de clarté de certains propos a été préférée l'expression d'une pensée personnelle permettant de cerner les différents aspects d'un sujet.

Le manque de culture générale de certains candidats conduit à appeler à la vigilance sur quelques points. La citoyenneté et la nationalité sont trop souvent confondues ; parité et égalité ne sont pas synonymes ; neutralité et laïcité ne se situent pas dans le même registre ; une grande rigueur est donc particulièrement attendue dans l'utilisation de certains mots. Les écrivains, les philosophes des Lumières peuvent aussi être convoqués pour soutenir une argumentation. Le suivi de l'actualité, même si la préparation du concours occupe beaucoup de temps, est une nécessité. Si faire preuve d'esprit critique ne signifie pas nécessairement contester le document, en revanche avoir repéré sa date d'écriture ou de publication peut permettre d'éviter des anachronismes ou des contresens. Connaître le cadre institutionnel et politique de la V^e République, savoir expliquer les valeurs et les principes républicains sont non seulement un moyen de cerner les enjeux d'un sujet mais, au-delà, de comprendre comment se posent certains problèmes de société.

Pour le jury : Jean-Louis Leydet, Guillaume Mazeau, Laurence Saint-Etienne

3.2. Les épreuves orales : la leçon de géographie ou d'histoire

3.2.1. La leçon de géographie

Les types de sujets proposés

Cette année, la possibilité a été donnée aux membres du jury d'associer une carte topographique avec un sujet de leçon. Dans ce cas, l'utilisation de la carte topographique au cours de l'exposé est considérée comme faisant partie intégrante de l'exercice. Le candidat peut également emprunter une seconde carte s'il le juge pertinent afin d'introduire une dimension comparative. Lorsque le sujet ne comporte pas de carte associée, le candidat a la liberté d'en prendre une ou non.

De l'utilisation des cartes dans les leçons

Les cartes topographiques peuvent être associées à de très nombreux sujets. Si elles sont d'utilisation plus fréquente dans les sujets sur la France en villes, elles peuvent aussi accompagner des leçons portant sur les trois pays de l'Amérique du Nord et sur la géographie des conflits. Le recours à la carte topographique est considéré par le jury comme un élément valorisant. La carte ne doit absolument pas être vue par le candidat comme un piège à éviter à tout prix. Elle permet par exemple, pour la question de la France en villes, d'aborder avec précision l'échelle intra-urbaine (1/25000 ou 1/50000) en faisant toutefois très attention à la date d'édition, comme à plus petite échelle les notions de situation ou encore de réseau urbain (carte au 1/100 000 notamment).

Un sujet de leçon qui comporte une carte imposée ne doit pas s'envisager comme un commentaire de carte, mais à l'inverse, son utilisation ou sa non-utilisation ne doit absolument pas la transformer en un élément de décor. En tout état de cause, la carte doit servir d'appui solide à la démonstration que le candidat a construit pour répondre à sa problématique. Dans le cadre de sujets non monographiques, il est vivement déconseillé de réserver une partie entière de la leçon à l'étude de la carte. Lorsque le sujet est explicitement centré sur une ville, comme « Lyon et le Rhône », l'exploitation de la carte pourra être le fil conducteur de l'une des parties. Ces conseils s'appliquent aussi dans le cas où l'étudiant choisit lui-même d'adjoindre une carte à sa leçon. De toute évidence, il est nécessaire de travailler dans le cours de l'année de préparation (voire bien avant) les méthodes de lecture de carte.

Le déroulement de l'épreuve

Le temps de préparation de la leçon est de 4 heures, dont une demi-heure externalisée consacrée à quelques minutes de réflexion sur le sujet, puis au passage à la bibliothèque. Il est important en effet que les candidats puissent appréhender leur sujet de façon sereine, avant de sélectionner les documents à emprunter. Leur nombre a été fixé par le jury, soit 5 ouvrages et 4 documents (cartes topographiques, images satellites, photographies aériennes, articles scientifiques...). Le temps de préparation effectif de la leçon est ainsi de 3h30. En salle de préparation, les candidats disposent d'un atlas, de dictionnaires Larousse et d'un dictionnaire de géographie. Ces ouvrages ne doivent pas être sortis des salles. En revanche, pour illustrer sa leçon, le candidat peut emprunter des documents projetables sur transparents, organisés dans des classeurs distincts par question au programme, ainsi que des fonds de cartes également sur transparents. Des stylos pour transparents, ainsi que divers autres matériels (calculatrices, feutres, transparents vierges etc...) sont aussi à leur disposition. Les ouvrages et documents empruntés à la bibliothèque peuvent être apportés en salle de passage si nécessaire.

Esprit général

Le jury note cette année un réel effort de maîtrise des composantes formelles de l'épreuve de leçon. De même, les impasses totales devant un sujet sont en recul. Cela est dû à la fois à une gamme de sujets peut-être plus recentrée mais surtout à un travail de préparation en amont qui montre une adaptation aux règles actuelles de l'épreuve. Cependant, dans certains cas, il ressort que les principaux problèmes ne sont pas tant liés à la capacité de mobiliser des idées et faits généraux sur les questions au programme qu'à la maîtrise du sens et de la portée d'éléments recopiés dans les manuels lors du temps de préparation. A plusieurs reprises, le jury a pu considérer au travers de son questionnement que le candidat se retrouvait démuné dès qu'il s'agissait d'expliquer tel ou tel fait abordé ou encore de prendre de la distance critique vis-à-vis de convenances grand public qu'il appartient pourtant à l'enseignant de déconstruire avec ses élèves. Cela est tout particulièrement le cas avec les thèmes qui touchent à l'environnement.

Il ressort aussi que les candidats se retrouvent souvent dépourvus vis-à-vis des intitulés des sujets qui ne se résument pas à une simple notion pouvant s'apparenter à un chapitre de manuel sur les questions au concours. Il apparaît réellement important et nécessaire d'approfondir le travail de lecture des sujets afin de bien préparer l'épreuve. Lorsque le jury formule un libellé de type « A et B », ou « A en B »..., un pan important de l'exercice tient déjà dans la compréhension de ce qui est attendu. Or force est de constater que ces subtilités échappent de plus en plus aux candidats. De même, réaliser une leçon sur l'Amérique du Nord ou sur la France en villes nécessite d'avoir des idées précises sur un ensemble de notions qui constitue autant d'entrées pour interroger la question. Il n'est pas normal qu'un candidat se retrouve désarmé devant des termes tels que « Paysage », « Territoire », « Espace », « Centre », « Périphérie », « Développement »... Cela témoigne en fait plus largement d'un manque de culture géographique qui encourage à une plus grande prise en compte de la dimension bi-disciplinaire du concours dès les années de licence, d'autant plus que les épreuves d'admissibilité et d'admission du CAPES sont ramenées en M1.

Ce fait conduit le jury à préciser son positionnement quant à l'esprit de l'épreuve. L'épreuve de leçon évalue le degré de maîtrise disciplinaire et scientifique du candidat au sens plein du terme. C'est-à-dire que le jury n'attend pas que la prestation se résume à une récitation de manuels, mais à la démonstration d'une capacité à raisonner géographiquement sur un sujet donné. Pour ce faire, la mobilisation (et donc l'acquisition préalable) d'un socle de connaissances générales constitue un terreau nécessaire afin de construire la réflexion attendue. Les rudiments de la lecture de carte font partie de ce bagage initial nécessaire qui doit être obtenu lors du premier cycle universitaire (Cf. infra). Il en va de même pour la maîtrise de notions telles que Etat en développement/Etat émergent ou encore isolat/marges/angle-mort/périphérie etc... qui ne sauraient être confondues ou considérées comme des synonymes. Il est en outre absolument nécessaire que les candidats se tiennent au courant de l'actualité, surtout avec une question comme « géographie des conflits » au programme.

Démontrer demande de problématiser, or - aussi fondamental que peut être ce temps dans une introduction - les problématisations pertinentes sont de plus en plus rares. La faute, de nouveau, en revient à la pauvreté du vocabulaire géographique acquis qui ne permet pas aux candidats d'identifier les mots-clés grâce auxquels ils pourraient proposer un axe de questionnement du sujet qui leur est proposé. Cela nous conduit à rappeler les éléments de base qui constituent l'ossature d'une « bonne » leçon.

Conseils et éléments valorisés par le jury

La construction d'un raisonnement géographique

Le jury tient tout particulièrement à attirer l'attention des futurs candidats sur l'importance de l'introduction. Loin de n'être qu'un simple exercice formel, l'introduction constitue un temps fondamental ; sa qualité détermine souvent celle de toute la leçon. Il est conseillé de débiter l'introduction par une accroche

faisant référence à un fait d'actualité ou s'appuyant sur un document iconographique. L'entrée par le paysage peut, dans de nombreux cas, s'avérer très efficace (exemple d'une leçon réussie sur New York débutée par une photo de Manhattan). Une telle entrée permet d'amener un élément trop souvent absent des prestations : la délimitation précise et cartographiée du champ spatial de l'étude. La définition des termes du sujet et l'analyse de leurs relations sont, ensuite, des préalables à toute bonne leçon comme nous avons pu le préciser par ailleurs. Ce temps permet au jury de mesurer le degré de compréhension par le candidat des enjeux du sujet posé. Cette étape indispensable facilite la formulation d'une problématique pertinente alors que l'annonce du plan permet d'exposer synthétiquement les grandes articulations du raisonnement qui sera présenté. Il ne s'agit donc nullement d'une simple juxtaposition d'idées.

Ce souci de problématisation et de conduite d'une réflexion doit se retrouver tout au long de l'exposé. Le soin apporté aux transitions amène de la valeur ajoutée à la leçon. Elles permettent de montrer l'articulation et la logique du raisonnement. Or de nombreux exposés donnent l'impression de se limiter à un catalogue déstructuré d'idées qui nuit à la compréhension globale de la leçon par le jury. En outre, trop peu de candidats citent leurs sources et font référence aux ouvrages et auteurs utilisés.

Enfin, une véritable conclusion commence par répondre à la problématique avant de reprendre de manière synthétique les principaux arguments de la démonstration et de proposer une ouverture. Si les conclusions à rallonge où le candidat tente maladroitement de combler le temps qu'il lui reste sont à proscrire, il ne faut pas non plus bâcler ce moment de l'exercice lorsque le candidat manque de temps. Il vaut mieux écourter la dernière partie plutôt que de supprimer la conclusion. Dans ce dernier cas, l'exercice n'est formellement pas abouti et se voit plus durement pénalisé. A l'inverse, la capacité de synthèse du candidat en toute fin de prestation lorsque le jury lui signale que son temps de parole s'achève est appréciée.

L'exploitation de sources documentaires variées

Une leçon doit nécessairement s'appuyer sur l'utilisation de documents permettant de varier les approches et les échelles d'analyse. Le candidat dispose d'une grande diversité de documents mise à sa disposition en bibliothèque et en salle de préparation : photographies, cartes IGN et extraits de cartes rétro-projetables, cartes murales à différentes échelles régionales, schémas et croquis tirés des principaux manuels, textes... Dans le cas d'un sujet régional portant notamment sur la géographie des conflits ou sur l'Amérique du Nord, il est indispensable de recourir à une carte qui permet ainsi d'inscrire l'espace étudié tant dans son champ régional qu'à plus petite échelle. La carte murale est alors un outil à ne surtout pas négliger. La fonction de ces supports est de faciliter l'articulation entre des notions et concepts clés de la géographie et leur traduction spatiale. Il s'agit bien de rendre efficace et compréhensible le discours. La modalité de l'utilisation des documents est au fond un révélateur du degré de maîtrise des compétences géographiques essentielles. Le document ne doit pas « tomber comme un cheveu sur la soupe » ! Il doit intégrer à la fois une dimension illustrative et démonstrative. A l'image des transitions, il constitue un moment clé dans la réalisation de l'exercice : il apporte tant une respiration dans le propos qu'une relance de l'argumentation. Il permet aussi de mesurer la distance critique que le candidat doit être capable de prendre vis-à-vis de productions de natures diverses. Aussi est-il important que celui-ci prenne le temps de présenter tous les éléments essentiels à leur bonne compréhension : source, titre, date, échelle... Le candidat doit ensuite montrer au jury sa capacité à exploiter le document. Des passerelles sont possibles entre documents. Le jury encourage fortement les croisements par exemple entre photographies et cartes topographiques. Par ailleurs, il n'y a pas de nombre idéal de documents à mobiliser pour réaliser une bonne leçon. Tout dépend en fait de la manière dont le candidat exploite scientifiquement et pédagogiquement ses outils.

La réalisation d'une production graphique personnelle

Toute leçon doit s'appuyer sur une ou plusieurs productions graphiques personnelles qui fassent la preuve des qualités de synthèse du candidat. Ces productions graphiques doivent être élaborées avec rigueur en respectant les règles de sémiologie graphique. Quand le sujet s'y prête, le jury attend la réalisation d'une production de synthèse (croquis, modèle). La présentation de celle-ci ne doit alors pas être reléguée en toute fin d'exposé. L'idéal est de parvenir à l'inscrire en filigrane de la leçon, par exemple au moyen d'une construction par transparents superposés (attention à l'emboîtement de la légende) ou par un recours fréquent tout au long de la présentation. A plusieurs reprises, le jury s'est questionné sur la pertinence de recopier un document existant dans le seul but de répondre à l'attente formulée. Nous conseillons, plutôt que de consacrer un temps souvent précieux dans la phase de préparation à un simple décalque qui n'est pas valorisé par le jury, d'optimiser l'existant en produisant un transparent qui propose un niveau d'analyse supplémentaire. Un candidat pourra par exemple, à partir d'un croquis existant sur transparent (disponible en salle de préparation) sur l'énergie en Amérique du Nord, proposer une typologie personnelle des espaces productifs ou un croisement avec des variables complémentaires (densités,

réseaux de transports...). Un effort reste particulièrement à fournir dans le domaine du traitement des données statistiques. Trop souvent le candidat se limite au seul énoncé de listes de chiffres abstraites là où la traduction sous la forme d'un graphique des plus rudimentaires permettrait d'offrir une plus-value pédagogique hautement apprécié par le jury.

L'expression orale et l'attitude devant le jury

Le jury est également très attentif à l'attitude du candidat vu comme un futur enseignant en action. L'exposé se fait debout tandis que l'expression orale se doit d'être claire et précise. Il est vivement conseillé de se détacher le plus possible de ses notes et d'adopter une posture dynamique face aux examinateurs.. Il est également nécessaire de rester en alerte tout au long de la reprise et de veiller à ne pas montrer certains signes de relâchement. La tenue vestimentaire, sans être cérémoniale, se doit d'être correcte. Une attention particulière doit être apportée à l'orthographe en ce qui concerne la rédaction des transparents, sur lesquels doivent obligatoirement figurer le titre de la leçon, la problématique ainsi que le plan. L'utilisation du tableau réclame la même attention et doit se limiter à l'écriture des noms propres, éventuellement des acronymes (ALENA, DATAR...).

Un exemple de bonne leçon.

Est présenté ci-dessous le plan d'une leçon d'un candidat qui a obtenu une note excellente et dont la prestation orale a pleinement répondu aux attentes du jury.

Sujet de leçon : Les enjeux du pétrole en Amérique du Nord.

Après avoir exposé le poids du pétrole dans les sociétés et les économies nord-américaines, le candidat pose comme problématique le rôle structurant des enjeux pétroliers qui sont par ailleurs sources de divisions pour les espaces nord-américains. Trois parties sont ensuite développées.

- I. Les différenciations régionales des productions de pétrole.
 1. Une inégale répartition de la production.
 2. *L'American way of life*, un modèle énergivore et non durable.
 3. Un récent volontarisme des politiques publiques face au *peak oil*.
- II. Une ressource convoitée et disputée.
 1. L'essor de conflits protéiformes à l'échelle infra-étatique (populations autochtones, rôle des firmes pétrolières, fronts pionniers énergétiques).
 2. L'ALENA : un cheval de Troie des Etats-Unis dans les affaires pétrolières de ses voisins (diminution des productions mexicaines, politique de diversification des clients par le Canada, question vitale de l'approvisionnement pour les Etats-Unis).
 3. Le poids des Majors et les nouveaux oléoducs.
- III. Des conflits aux risques liés au pétrole.
 1. Les conflits d'aménagement.
 2. Les risques environnementaux (la question de la vulnérabilité et de la résilience des territoires nord-américains).
 3. Les nouveaux types de pétrole (pétrole de schiste, sables bitumineux) : de nouveaux enjeux.

Au-delà d'un raisonnement structuré et bien mené sur 30 minutes, le jury a apprécié la justesse des illustrations proposées pour appuyer les idées avancées, documents qui ont été commentés avec précision. Une carte de synthèse, respectant les bases de la sémiologie graphique, a été présentée en différents moments de l'exposé pour spatialiser les phénomènes énoncés. Enfin, le vocabulaire géographique utilisé était adapté au discours et bien maîtrisé. La reprise a confirmé les capacités de réflexion et d'adaptation du candidat, tout en mettant en exergue une culture générale intéressante et une bonne connaissance des questions au programme du concours.

Pour le jury, Olivier Ballesta, Evelyne Gauché, Kevin Sutton.

3.2.2. Rapport d'oral 2013 : leçon d'histoire

Au delà du très complet rapport sur les épreuves orales de l'an dernier qu'il convient de consulter, quelques pistes sont cette année à dégager.

Histoire ancienne. Deux gros défauts apparaissent dans de nombreuses leçons :

1. *L'absence de résolution des termes du libellé* : les termes du libellé des leçons proposées sont très fréquemment tenus pour acquis et ne donnent pas lieu à déconstruction (ou souvent, ce qui n'est pas mieux, à une définition de dictionnaire balancée *ex abrupto* et qui ne débouche sur aucune analyse problématique). Cela a, cette année, généré un grand nombre de leçons en partie hors-sujet, par manque de rigueur intellectuelle. Trois exemples parmi d'autres :

- Une leçon consacrée au *Voyage dans le monde grec* s'est ainsi transformée en leçon sur Les déplacements, le candidat ignorant que voyage et déplacement ne sont pas synonymes, que le voyage implique un retour chez soi, une motivation qui est tendanciellement plus touristique et culturelle, qu'économique et commerciale.

- Une leçon consacrée à *Quitter sa cité*, s'est transformée en leçon sur Fonder une cité, avec l'idée que l'on quitte toujours sa cité pour en fonder une autre, alors que de nombreux départs, y compris définitifs, n'ont pas pour objectifs de participer à une fondation coloniale (exemple des déplacements de mercenaires, ou plus généralement des migrations professionnelles).

- Une leçon consacrée à *Sanctuaires panhelléniques et diasporas*, s'est transformée en Sanctuaires oraculaires et fondations coloniales, alors que, d'une part, tous les sanctuaires panhelléniques n'accueillent pas d'oracles, et que, d'autre part, limiter le sujet à sa dimension oraculaire est réducteur : la consultation d'un oracle avant ou après une fondation est un élément du sujet (le sanctuaire est alors analysé comme acteur des fondations) mais le sanctuaires (oraculaires ou non) sont aussi en eux-mêmes un lieu de convergence des pèlerins, un pôle religieux générant des déplacements de population qui ne concernent pas la question des fondations.

2. *la mauvaise gestion des documents d'illustration*. Très fréquemment, les documents insérés dans la leçon sont présentés au lance-pierre. Les candidats évoquent une « image », ou une « photo », sans prendre la peine de définir la nature de l'image en question et donc son statut documentaire (scène sur vase, plan archéologique, aquarelle, monnaie, frise statuaire, etc.). De même, la question de la datation du document est souvent soit passée sous silence (avec l'idée implicite que le document est dans le cadre du programme et que c'est bien suffisant), soit présentée très brièvement. Les candidats, y compris ceux d'entre eux qui font par ailleurs une prestation correcte, oublient le principe de base qui invite à séparer la description analytique (« on peut observer trois personnages sur cette image... ») et le commentaire historique (« ce document met en évidence... »). Il faudrait inviter les candidats à consacrer au moins une minute par document d'illustration, et à veiller à soigner trois éléments, à savoir : la présentation, la description et le commentaire d'icelui.

A ces deux gros défauts s'en ajoutent d'autres de moindre importance. Premièrement, la mauvaise gestion du temps (tous les candidats ne se munissent pas d'une montre) en général, et de la proportion respective des différentes parties en particulier. Deuxièmement, l'utilisation insuffisante du vocabulaire historique adéquat (une monnaie n'a pas « deux côtés », mais un avers et un revers ; un carte n'est pas un schéma, etc.). Troisièmement, la propension de certains candidats à se payer de mots : les phénomènes historiques envisagés deviennent tour à tour « importants », « spéciaux », « particuliers », « caractéristiques », tous adjectifs qui précisément ne caractérisent pas le phénomène considéré, et n'aident pas à sa compréhension. Quatrièmement, le manque d'énergie et de conviction de certains candidats (surtout en deuxième jour de vague), qui fait peser des doutes sur leur résistance dans l'exercice au long cours de la carrière à laquelle ils se destinent. Cinquièmement, l'absence (occasionnelle) de bibliographie, ou des bibliographies sans cohérence interne dans la présentation (un livre avec date, éditeur, et lieu d'édition, un autre sans rien, un article au titre souligné, un autre au titre entre guillemets...). Sixièmement, enfin, la propension de certains candidats à trébucher sur tous les termes un peu techniques qui sont écorchés, mal prononcés, ou des noms propres dont le candidat donne l'impression qu'il les découvre en les lisant (alors qu'ils sont parfois des personnages centraux de la question au programme).

Pour le reste, on est parfois saisi par des leçons brillantes, dynamiques, bien illustrées, présentées par un candidat ou une candidate qui délimite sa leçon de manière avec pertinente, propose des analyses précises, illustrées d'exemples variés, maîtrise la chronologie, s'approprie son sujet, remet en perspective la documentation disponible pour traiter du sujet posé, puis, durant les questions, offrent des réponses construites et nuancées (exemple d'une leçon sur Naucratis).

Question sur « Le prince et les arts, XIV^e-XVIII^e siècle ».

Le jury attire l'attention des candidats sur le fait qu'il faut prendre les sujets posés à l'oral non pour eux-mêmes mais bien dans l'optique du programme « Le prince et les arts ». Il faut tout d'abord faire

attention à bien définir les termes du sujet posé : l'usage du dictionnaire est recommandé pour ne pas partir sur un faux sens. Attention, toutefois, le sens donné à un mot par le Robert ou le Larousse peut ne pas suffire pour bien comprendre les implications du sujet. Trop souvent, on peut avoir l'impression que le candidat ne sait pas beaucoup plus que ce qu'il a appris de ses lectures durant les quatre heures de préparation alors que l'on attend un minimum de connaissances factuelles préalables, mais aussi une sensibilisation aux problématiques et grandes questions du programme, afin d'utiliser efficacement le temps de la préparation orale. Il faut notamment maîtriser les grandes lignes de l'arrière-plan politique : contextualisation, chronologie, souverains principaux... La majorité des sujets donnés couvrant plusieurs siècles, il est impératif de pouvoir dégager des évolutions et donc de pouvoir dater les différentes analyses, les différentes œuvres, les différents princes. De la sorte, les candidats pourront montrer, par exemple, qu'il existe, dans le cas des politiques de glorification ou de légitimation du pouvoir par les arts des rythmes, des formes ou des intensités différentes selon les contextes culturels et politiques, les espaces géographiques et les publics visés.

Durant le temps de préparation, les manuels et la bibliographie sont à manier avec réflexion. Il est rare que l'on puisse faire une leçon avec un seul manuel, comme il est rare que l'on puisse faire une leçon uniquement avec des manuels. Le jury insiste sur la nécessité pour les candidats de manipuler durant les mois de préparation les livres portant sur leurs programmes, afin qu'ils connaissent et notent les ressources et l'utilisation qu'ils pourront en faire (thèmes abordés, illustrations utilisables dans tel ou tel type de sujet). Ainsi ils ne seront pas pris au dépourvu lors du choix des ouvrages le jour de leur épreuve et ils gagneront du temps. Beaucoup de performances médiocres sont liées à de mauvais choix lors du passage en salle de bibliographie, soit que le candidat ait oublié des ouvrages qui auraient pu l'aider, soit qu'il ait choisi trop de livres peu utiles pour traiter son sujet, soit que, ne les connaissant pas assez, il n'ait pas eu le temps de les exploiter.

L'étape de la bibliothèque est donc essentielle : les livres et articles déposés sur les tables de la bibliothèque ont été soigneusement choisis par le jury afin d'aider au mieux les candidats : il est regrettable qu'ils soient trop souvent mal (voire pas du tout) employés. Dès lors, il apparaît nécessaire de rappeler l'importance du travail à faire le jour de la visite de la bibliothèque par le candidat. Il lui faut parcourir la bibliographie et la liste des articles déposés par le jury. De même, il ne doit pas hésiter à parcourir rapidement les livres qu'il ne connaît pas pour cerner le contenu de ces ouvrages. Une utilisation correcte de la bibliothèque le jour des oraux nécessite bien sûr que le candidat se soit un minimum familiarisé avec la bibliographie de la question au programme durant les mois de préparation. De nombreux candidats ignorent les contenus des principaux manuels, ce qui leur fait perdre un temps précieux lors de la préparation, voire les prive de connaissances mobilisables rapidement et de la possibilité d'approfondir et d'enrichir l'exposé avec des pistes bibliographiques complémentaires, du fait du temps perdu à prendre connaissance du contenu des manuels, alors que ce travail aurait dû être accompli en amont. Quelques candidats n'osent pas demander conseil aux bibliothécaires du CAPES lorsqu'ils ne trouvent pas certains livres, alors qu'ils sont pourtant effectivement disponibles. C'est particulièrement vrai pour les gros livres d'art ! Il ne faut pas hésiter à demander. Si toutefois l'article ou l'ouvrage convoité était entre les mains d'un autre candidat, la bibliothèque du CAPES peut aider le candidat en récupérant le livre dès que possible, ou en photocopiant un extrait du livre ou tout l'article réclamé. Enfin, trop de candidats négligent encore d'apporter au jury une bibliographie rédigée en respectant les règles habituelles de présentation des notices bibliographiques.

Il faut rappeler que l'exercice est bien une leçon d'histoire et non une leçon d'histoire de l'art : la leçon ne peut donc se limiter à une suite de descriptions formelles d'œuvres d'art ponctuée de temps en temps par les termes de magnificence ou de glorification. Cependant, sans demander que les candidats soient des spécialistes d'histoire de l'art, on attend d'eux qu'ils sachent décrire soigneusement et correctement une œuvre (tableau, bâtiment...), ce qui est trop rarement le cas. Le vocabulaire employé est très souvent bien peu rigoureux, voire complètement fantaisiste. Les exemples utilisés au cours de la leçon doivent être précis et hiérarchisés, sans négliger les exemples canoniques, qui relèvent parfois de la culture générale qu'on est en droit d'attendre de tout candidat au concours (Versailles, Avignon, Léonard de Vinci, Molière ou Michel-Ange...). Par exemple, on peut s'étonner qu'une bonne partie des candidats interrogés ne soient pas capables de décrire précisément la carrière de Léonard. Attention également à ne pas négliger les XIV^e et XVIII^e siècles, trop souvent ignorés. Il faut également que les candidats prennent en compte d'autres arts que la peinture : les connaissances sont bien faibles en matière de musique, de théâtre, d'architecture, d'urbanisme ou d'arts décoratifs. D'un point de vue formel, beaucoup trop de candidats négligent totalement l'usage du tableau, ce qui est pourtant, en termes de pédagogie, extrêmement important. Ils énumèrent à grande vitesse des noms, des titres d'œuvres, des dates, sans jamais venir au secours de l'auditeur pour l'aider à les identifier. Les candidats doivent avoir conscience que leur propos doit pouvoir être compris par des non spécialistes, et a fortiori par d'élèves du secondaire.

Enfin, il ne faut pas oublier qu'une leçon est censée être une argumentation répondant à une problématique, qui doit être spécifique au sujet. Il faut dès lors éviter le copié-collé dénué de sens de

morceaux de manuels ou de livres. Les analyses de documents sont essentielles pour bâtir l'argumentation. On rappelle ici que le jury fournit un certain nombre de transparents reproduisant des œuvres et qui ne sont souvent qu'insuffisamment exploités dans le cadre des leçons. Il faut apprendre à décrire convenablement ces documents et à les analyser de façon un peu fine et précise. Ils ne doivent pas avoir une simple valeur illustrative. On attend que chaque document présenté par le candidat soit, un minimum, daté, contextualisé et mis en relation avec le sujet proposé.

Le jury note cependant le nombre important d'excellentes leçons, reflet sans doute de la familiarité croissante des candidats avec le sujet du prince et des arts. A titre d'exemple, voici le plan d'une remarquable prestation présentée le 22 juin 2013 qui a obtenu la note de 19/20 sur le sujet : La papauté d'Avignon et les arts et dont la problématique était : Comment l'art participe de la politique des Papes pour faire d'Avignon une nouvelle capitale ?

Documents présentés :

- 1 Carte
 - 1 chronologie
 - des photos du palais (intérieur et extérieur)
- I. Une cour princière originale et creuset artistique
 - a. L'installation à Avignon et les différentes institutions
 - b. Avignon : carrefour des influences artistiques
 - c. Le pape : un prince comme les autres ?
 - II. Essor d'un modèle artistique originale
 - a. Les papes, de riches mécènes
 - b. Entre ouverture artistique et conservatisme
 - c. Un modèle européen ?
 - III. Le palais des papes cœur du pouvoir et centre artistique
 - a. Les deux phases de la construction
 - b. Un palais pour le pape ou pour la papauté ?
 - c. Quelle image donner du pouvoir pontifical ?

Histoire contemporaine :

Concernant la bibliothèque, les candidats doivent tout d'abord savoir se repérer dans les différents manuels disponibles (le jury regrette comme les étudiants qu'un des manuels n'aie pas été livré dans les temps cette année mais il remédiera à ce problème pour la prochaine session) et effectuer des synthèses pour éviter le recopiage de fiches, extrêmement nuisible. Les candidats doivent connaître la bibliographie sur les questions essentielles du sujet pour trouver les ouvrages indispensables : ex. Un candidat interrogé sur les méfis n'a pas vu l'ouvrage de référence sur le sujet alors qu'il était sur les tables. Il n'est pas possible en quatre heures de lire d'épais ouvrages sur un sujet inconnu. Il faut par contre bien étudier la table des matières, les index, afin d'aller à l'essentiel et trouver rapidement l'information.

Méthode. La lecture attentive du sujet tiré est indispensable : il faut analyser ses termes dans un maximum de directions possibles. Les quinze minutes de réflexion doivent être exploitées pour cela (pourquoi me demande-t-on de traiter ce sujet ? Quels sont les points particuliers de cette question ?) : Les figures littéraires dans les sociétés coloniales : une absence de définition du terme « figures » a entraîné un hors-sujet quasi-total, le candidat traitant « littérature et sociétés coloniales ». Les candidats doivent apprendre à faire des biographies en cherchant le rapport avec la question au programme. Il ne s'agit pas de dérouler les principaux événements d'une vie, mais de montrer en quoi la personnalité étudiée permet de mieux comprendre la question de l'année. Les étudiants doivent apprendre à manier les différents niveaux de la réflexion : il ne suffit pas de proposer quelques idées organisées en un plan, mais il faut également être capable de les expliquer concrètement puis de les incarner dans des exemples précis tirés des différentes zones géographiques. Chaque idée principale doit être associée à un exemple. Chaque exemple doit être approfondi, permettant d'incarner le propos qui reste souvent extrêmement superficiel.

Ex : évoquer le travail forcé ne suffit pas : il faut expliquer en quoi il consiste : qu'est-ce que ce travail (portage, manutention...) ? Pourquoi est-il forcé (réquisition, surveillance...) ? En quoi est-il difficile (nombre d'heures par jour, rapport à la liberté, maladie, nourriture, chiffres, etc.) ? Les candidats ont bien souvent du mal à expliquer, même aux questions, les propos superficiels qu'ils n'ont pas développés.

- Pour être capables d'incarner leur propos, les candidats doivent lire et voir des sources en rapport avec leur question durant l'année de préparation. Les candidats doivent connaître les zones géographiques au programme, pouvoir les localiser précisément et être capable d'en réaliser des schémas.

Les normes de la leçon sont bien appréhendées, mais pas toujours maîtrisées :

- Bien commencer la leçon par une accroche. Toutefois, l'introduction ne peut pas faire 5 minutes et développer des idées qui apparaîtront dans le développement. Vérifier ensuite que le développement répond bien à la question : de nombreux candidats annoncent une problématique qui se perd rapidement.
- Le plan doit être aussi soigné. Un plan en trois parties ne s'impose pas toujours.
- Les documents présentés au jury ne doivent pas être uniquement illustratifs, mais exploités et analysés avec les méthodes de l'historien. Il faut donner la nature, la date, l'auteur et le titre de l'image, puis l'analyser en rapport avec ce que le candidat veut démontrer.
- Éviter le futur proche, les tournures impersonnelles (« il y a », « on a »).
- Faire des phrases entières (sujet, verbe, complément) pour répondre aux questions posées après l'exposé.
- Il faut employer les mots justes pour l'idée juste. Les candidats peinent à maîtriser les concepts et à y raccrocher leurs idées.
- La période 1945-1959 est souvent négligée et se révèle mal connue lors des questions. - La chronologie doit apparaître, même dans des perspectives synchroniques. Les candidats oublient souvent de ramener leur analyse à des périodes précises. Leur propos en devient souvent très général et immobile. Les sociétés coloniales semblent hors du temps et les sujets traités semblent immuables de 1850 à 1950.

Compréhension de la question au programme. Les candidats ont bien compris les enjeux du sujet, mais un certain nombre de problèmes demeurent. Éviter les lieux communs ou les clichés : une vision du colonisateur uniquement sous le prisme de l'exploitation économique par exemple. De manière générale, éviter le pathos ou les positions tranchées manichéennes. De même, des notions clés du programme doivent être connues et maîtrisées : ségrégation, racisme, discrimination, etc. les sociétés coloniales ne sont pas uniformes et les sujets généraux ne peuvent être présentés sans souligner leur diversité inhérente ou encore en sélectionnant des exemples pertinents. Les candidats manquent presque tous d'une maîtrise globale du sujet : ils doivent, pour préparer la question, dresser des chronologies thématiques (arrière-plan politique, social, économique, en métropole et dans les colonies). Ils doivent également connaître les principales personnalités du programme et être capables de les retrouver dans la bibliographie.

4. Informations complémentaires

4.1 Liste des membres du jury de la session 2013



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

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 14 juin 2012 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2013,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du Concours CAPES EXTERNE + CAFEP CAPES-PRIVE, Section HISTOIRE ET GEOGRAPHIE est constitué comme suit pour la session 2013 :

Président

M. Laurent CARROUE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Pascal BRIOIST
Professeur des universités

Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Marc DELEPLACE
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Sylvie LETNIEWSKA-SWIAT
Maître de conférences des universités

Académie de LILLE

Secrétaire Général

M. Xavier DESBROSSE
Professeur agrégé

Académie de REIMS

M. Jean-Marc VAILLANT
Professeur agrégé

Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Bertrand VERGE
Professeur agrégé

Académie de REIMS

Membres du jury

M. Aurélien ANDREU
Professeur agrégé

Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Olivier BALLESTA Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Florence BERLAND Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Marie-Françoise BERNERON-COUVENHES Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Joëlle BEURIER Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. Dominique BILOGHI Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Caroline BLONCE Maître de conférences des universités	Académie de CAEN
M. Stéphane BLOND Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Jérôme BOCQUET Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Etienne BOURDON Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Gerbert-Silvest BOUYSSOU Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Gilles BOYER Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Pascal BOYRIES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
M. Patrick CABOCHE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Yann CALBERAC Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Amaël CATTARUZZA Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Marie CHABROL Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Noëlle CHERRIER-LEVEQUE Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Mohamed CHOUAL Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Yannick CLAVE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Jean-François CONDETTE Professeur des universités	Académie de LILLE
M. Jean-Michel CONSIL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Marie-Pierre DAUSSE Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Valérie DAUTRESME Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Laurence DE COCK Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Christian DELACROIX Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Olivier DELMAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. François DEMOTZ Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Benjamin DERUELLE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Dominique DESVIGNES Professeur agrégé	Académie de LILLE

Mme Catherine DIDIER-FEVRE Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Armand DJIMET-BABOUN Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Vincent DOUMERC Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Stéphane DUBOIS Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Patrick FOURNIER Maître de conférences des universités	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Damien FRAMERY Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Patrick GARCIA Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Evelyne GAUCHE Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Maie GERARDOT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Michel GOUSSOT Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Candice GREGGI Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Sarah GUYONNET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Frédérique HANNEQUIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LYON
Mme Camille HOCHÉDEZ Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Gabriel ISHKINAZI Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jean-François KLEIN Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Tamara KONDRATIEVA Professeur des universités	Académie de LILLE
Mme Mireille LAUFFENBURGER Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
M. Matthieu LECOUTRE Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Philippe LE GAL Professeur agrégé	Académie de LA REUNION
Mme Caroline LEININGER-FREZAL Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Jean-Louis LEYDET Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Christian LIPPOLD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
Mme Stéphanie MAFFRE Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Eric MALO Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Guillaume MAZEAU Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Lucile MEDINA-NICOLAS Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Catherine MIOT Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Damien MOINEAU Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Alexandra MONOT Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Grégory MONTEIL Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Christian NEVIERE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Marie-Jeanne OURIACHI Maître de conférences des universités	Académie de NICE
Mme Nathalie PERON-PHILIPPE Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Sylvie PERRET Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Thomas PFIRSCH Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Muriel PICHON Professeur certifié	Académie de TOULOUSE
M. Blaise PICHON Maître de conférences des universités	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Evelyne PONS Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Vincent PORHEL Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Colette RANELY VERGE-DEPRE Maître de conférences des universités	Académie de la MARTINIQUE
Mme Cécile RIALLAND-JUIN Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Loïc RIVAULT Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Valérie ROGER Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. Rémi ROUAULT Professeur des universités	Académie de CAEN
M. Jean-Manuel ROUBINEAU Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
M. Nicolas ROUGET Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Laurence SAINT-ETIENNE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Eric SARRAUTE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Nicolas SMAGHUE Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Olivier SPINA Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Christian STEIN Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
M. Hubert STROUK Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Kevin SUTTON Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Cédric TELLENNE EC.R professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Leslie THOMASSON Professeur agrégé	Académie de CAEN
Mme Lucile TRAN DUC Professeur agrégé	Académie de CAEN
M. Ludovic VANDOOAEGHE Professeur agrégé	Académie de LILLE

M. Julien VASQUEZ
Professeur agrégé

M. Joseph VINEY
Professeur agrégé

Mme Emilie VINEY
Professeur agrégé

M. Gabriel WEISSBERG
Maître de conférences des universités

M. Denis WOLFF
Professeur agrégé

Académie de BORDEAUX

Académie de CRETEIL

Académie de PARIS

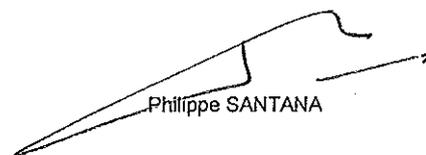
Académie de TOULOUSE

Académie de PARIS

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

Paris, le 12 novembre 2012

Pour le ministre de l'éducation nationale,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement



Philippe SANTANA



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

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 14 juin 2012 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2013,
- Vu l'arrêté du 12 novembre 2012 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section Histoire-Géographie à la session 2013,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 12 novembre 2012 sont complétées comme suit :

Membres du jury

Mme Sophie DUMAS
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

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

Paris, le 20 novembre 2012

Pour le ministre de l'éducation nationale,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement


Philippe SANTANA



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

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 14 juin 2012 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2013,
- Vu l'arrêté du 12 novembre 2012 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section Histoire-Géographie à la session 2013,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 12 novembre 2012 sont complétées comme suit :

Membres du jury

Mme Louisa PLOUCHART
Maître de conférences des universités

Académie de RENNES

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

Paris, le 20 novembre 2012

Pour le ministre de l'éducation nationale,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement

Philippe SANTANA



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

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 14 juin 2012 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2013,
- Vu l'arrêté du 12 novembre 2012 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section Histoire-Géographie à la session 2013,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 :

Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 12 novembre 2012 sont modifiées comme suit :

Au lieu de :

Mme Male GERARDOT
Professeur agrégé

Académie de Versailles

Lire :

Mme Aude MONNET
Professeur agrégé

Académie d'Orléans-Tours

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

Paris, le 02 novembre 2012

Le sous-directeur du recrutement


Philippe SANTANA



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

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 14 juin 2012 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2013,
- Vu l'arrêté du 12 novembre 2012 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section Histoire-Géographie à la session 2013,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 12 novembre 2012 sont complétées comme suit :

Membres du jury

Mme Sophie DUMAS
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

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

Paris, le 20 novembre 2012

Pour le ministre de l'éducation nationale,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement

Philippe SANTANA

4.2. Résultats du CAPES et du CAFEP-CAPES 2013 fusionnés par académie

Il a semblé utile au jury de publier des données régionalisées par académie afin que chacun puisse disposer d'une vue d'ensemble des résultats aux échelles nationale et académique. On se gardera d'accorder à ces statistiques plus d'importance qu'ils n'en ont car il faudrait tenir compte des effectifs en jeu (petites académies peu significatives), les ventiler par université dans les académies aux offres de formation multipolaires (cf. Ile de France), les inscrire mieux dans la durée, mesurer le poids des élèves des ENS, etc. Cependant malgré tout, un certain nombre de divergences apparaissent qui méritent d'être étudiées soigneusement par les différents centres de préparation afin d'améliorer la structure et l'offre des préparations, en particulier dans le cadre de la mise en place des ESPE (problème central de la cohérence histoire/géographie, écrit/ oral, qualité de la mise en place des ESPE...).

Le ratio entre le nombre d'inscrits et le nombre de candidats présents aux écrits renseigne en particulier sur la fragilité relative de la ressource humaine disponible par académie où apparaît parfois un important hiatus du fait de nombreux abandons en cours d'année de préparation entre un projet de concours et sa réalisation : si à l'échelle nationale 58 % des candidats inscrits aux concours en 2013 se présentent *in fine* aux épreuves écrites, ce ratio va de 73 % à Besançon à 55 % à Caen et 39 % à La Réunion. Le ratio des présents aux écrits qui obtiennent l'admissibilité aux oraux témoigne de la plus ou moins grande capacité des candidats des différentes préparations à remplir les exigences portées par le 1^{er} type d'épreuves. Alors que le ratio est de 64 % à l'échelle nationale, les académies de Reims, Nice, Toulouse, Aix ou Lille retiennent par exemple l'attention. Enfin, le ratio entre les admissibles aux épreuves orales et les admis définitifs souligne l'importance de la maîtrise des exigences du second type d'épreuves pour la réussite finale aux deux concours.

Données des deux concours 2013

	Inscrits	Présents aux écrits	% présents/ inscrits	Admissibles	% admissibles/ présents aux écrits	Admis	% admis/ admissibles	% admis/ présents aux écrits
Aix-Marseille	187	101	54,0	58	57,4	23	39,7	22,8
Amiens	90	49	54,4	34	69,4	12	35,3	24,5
Besançon	62	45	72,6	28	62,2	15	53,6	33,3
Bordeaux	246	164	66,7	107	65,2	54	50,5	32,9
Caen	98	54	55,1	38	70,4	15	39,5	27,8
Clermont-Ferrand	87	60	69,0	40	66,7	23	57,5	38,3
Corse	12	4	33,3	1	25,0	1	NS	NS
Dijon	80	57	71,3	41	71,9	23	56,1	40,4
Grenoble	157	87	55,4	55	63,2	30	54,5	34,5
Lille	282	191	67,7	117	61,3	44	37,6	23,0
Limoges	39	29	74,4	18	62,1	8	44,4	27,6
Lyon	266	164	61,7	112	68,3	57	50,9	34,8
Montpellier	207	101	48,8	65	64,4	32	49,2	31,7
Nancy-Metz	157	75	47,8	48	64,0	25	52,1	33,3
Nantes	265	176	66,4	113	64,2	55	48,7	31,3
Nice	99	46	46,5	23	50,0	8	34,8	17,4

Orléans-Tours	169	99	58,6	63	63,6	31	49,2	31,3
Paris-Versailles-Créteil	949	523	55,1	362	69,2	192	53,0	36,7
Poitiers	164	75	45,7	48	64,0	14	29,2	18,7
Reims	94	55	58,5	27	49,1	9	33,3	16,4
Rennes	242	169	69,8	118	69,8	58	49,2	34,3
Rouen	141	83	58,9	61	73,5	21	34,4	25,3
Strasbourg	126	81	64,3	58	71,6	32	55,2	39,5
Toulouse	218	119	54,6	64	53,8	27	42,2	22,7
Martinique	42	17	40,5	6	35,3	2	33,3	11,8
Réunion	117	46	39,3	15	32,6	1	6,7	2,2
Nv Calédonie	28	18	64,3	9	50,0	1	11,1	5,6
Polynésie Française	27	15	55,6	4	26,7	0	0,0	0,0
Guadeloupe	1	1	NS	0	0,0	1	0,0	NS
Guyane	16	5	31,3	0	0,0	0	0,0	0,0
Mayotte	8	2	25,0	0	0,0	0	0,0	0,0
Total	4 676	2 711	58,0	1 733	64,0	814	47,0	30,0

Pour rappel données des deux concours 2012

	Inscrits	Présents aux écrits	% Présents /Inscrits	Admissibles	% Admissibles/ Présents aux écrits	Nombre d'Admis	% Admis/ Admissibles
Aix-Marseille	212	101	48	51	50	13	25
Amiens	96	47	49	21	45	3	14
Besançon	75	47	63	25	53	17	68
Bordeaux	247	154	62	92	60	36	39
Caen	107	77	72	43	56	21	49
Clermont-Ferrand	75	42	56	29	69	8	28
Corse	11	2	18	1	50	1	100
Dijon	69	42	61	20	48	9	45
Grenoble	170	92	54	56	61	35	63
Lille	239	166	69	88	53	37	42
Limoges	40	22	55	13	59	7	54
Lyon	261	159	61	120	75	64	53

Montpellier	212	129	61	68	53	31	46
Nancy-Metz	160	94	59	62	66	34	55
Nantes	253	143	57	96	67	37	39
Nice	89	26	29	13	50	3	23
Orléans-Tours	169	85	50	51	60	24	47
Paris-Versailles-Créteil	922	472	51	286	61	132	46
Poitiers	102	48	47	22	46	7	32
Reims	71	46	65	22	48	7	32
Rennes	217	154	71	98	64	50	51
Rouen	134	72	54	38	53	11	29
Strasbourg	115	76	66	50	66	28	56
Toulouse	220	130	59	74	57	36	49
Martinique	43	18	42	8	44	2	25
Réunion	95	44	46	14	32	1	7
Nv Calédonie	25	13	52	3	23	1	33
Polynésie Française	28	16	57	7	44	2	29
Guadeloupe	13	4	31	0	0	0	0
Guyane	9	2	22	0	0	0	0
Mayotte	3	1	33	0	0	0	0

4.3. Résultats du CAPES et du CAFEP-CAPES individualisés par académie sur une plus longue durée

CAPES 2008/2013

	Admissibles 2008	Admissibles 2009	Admissibles 2010	Admissibles 2011	Admissibles 2012	Admissibles 2013	Admis 2008	Admis 2009	Admis 2010	Admis 2011	Admis 2012	Admis 2013
Aix-Marseille	62	41	50	65	44	52	28	18	16	29	11	21
Amiens	16	16	13	17	19	31	4	7	4	3	3	11
Besançon	30	30	26	24	24	24	11	14	10	11	16	14
Bordeaux	88	78	100	89	79	90	36	31	47	38	32	47
Caen	38	35	47	35	42	38	17	12	20	23	21	15
Clermont-Ferrand	27	30	41	13	25	33	10	14	21	5	8	20
Corse	4	1	3	2	1	1	1	0	0	2	1	1

Dijon	37	27	13	10	20	39	22	9	9	7	9	21
Grenoble	46	50	48	38	43	45	24	25	28	21	28	27
Lille	98	94	60	63	68	98	44	42	35	26	27	36
Limoges	21	21	15	13	12	17	9	11	6	7	7	7
Lyon	124	110	117	82	104	96	54	52	43	30	55	50
Montpellier	32	32	32	45	63	60	9	13	11	14	31	31
Nancy-Metz	41	55	52	35	56	43	19	19	20	23	30	23
Nantes	51	33	50	58	62	85	22	17	25	28	23	40
Nice	15	18	17	13	10	21	4	10	7	6	3	6
Orléans-Tours	34	40	45	53	51	63	18	15	22	18	24	31
Paris-Versailles -Créteil	316	346	324	268	248	326	146	189	161	133	119	171
Poitiers	40	27	31	32	20	21	16	12	14	15	6	12
Reims	24	28	22	19	20	26	10	7	7	20	7	9
Rennes	77	80	74	67	80	83	35	53	34	38	44	39
Rouen	39	27	36	31	34	55	15	11	11	11	11	20
Strasbourg	53	48	43	35	44	55	22	18	19	17	26	31
Toulouse	65	54	76	51	63	55	22	17	37	24	32	27
La Réunion	4	7	7	8	14	15	4	5	0	5	1	1
La Martinique	4	0	7	4	8	5	2	0	1	2	8	1
La Guadeloupe	1	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2
La Guyane	0	0	1		0	0	0	0	0	0	0	0
La Polynésie française	4	5	4	7	7	4	2	2	1	1	2	0
La Nouvelle- Calédonie	0	9	4	4	3	9	0	3	1	3	1	1
Mayotte	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

CAFEP 2008/2013

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aix-Marseille	6	7	1	5	7	6	2	4	1	1	2	2
Amiens	0	0	1	1	2	3	0	0	0	0	0	1
Besançon	0	0	1	0	1	4	0	0	0	0	1	1
Bordeaux	10	13	14	13	13	17	4	2	4	4	4	7

Caen	4	4	4	0	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0
Clermont-Ferrand	2	2	2	1	1	4	7	0	1	0	1	0	0	3
Corse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dijon	2	3	3	1	1	0	2	2	1	0	1	0	0	2
Grenoble	5	5	5	6	8	13	10	5	1	3	3	7	3	3
Lille	7	11	11	0	12	20	19	1	4	0	7	10	8	8
Limoges	0	1	1	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1
Lyon	5	10	10	14	10	16	16	3	6	7	5	9	7	7
Martinique	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Montpellier	1	3	3	3	1	5	5	0	2	3	0	0	0	1
Nancy-Metz	1	2	2	3	3	6	5	1	1	1	1	4	2	2
Nantes	18	35	35	21	22	34	28	5	19	6	12	14	15	15
Nice	2	2	2	1	3	3	2	0	1	1	0	0	0	2
Orléans-Tours	2	3	3	4	2	0	0	0	1	1	1	0	0	2
Paris-Versailles-Créteil	23	22	22	20	27	38	36	14	13	10	12	13	21	21
Poitiers	1	1	1	2	1	2	5	1	1	1	0	1	2	2
Reims	6	0	0	1	3	2	1	4		0	1	0	0	0
Rennes	20	27	27	30	26	18	35	7	9	10	17	6	19	19
Rouen	2	2	2	1	3	4	6	1	1	0	0	0	0	1
Strasbourg	5	4	4	5	6	6	3	1	2	3	2	2	1	1
Toulouse	8	6	6	8	5	11	9	5	2	6	1	4	0	0