



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : agrégation interne et CAERPA

Section : histoire et géographie

Session 2017

Rapport de jury présenté par : Tristan LECOQ

Inspecteur général de l'Éducation Nationale

Président du jury

L'analyse des trois derniers rapports du jury est confortée par la session 2017 de celui-ci : le concours de l'agrégation interne d'histoire et de géographie s'adresse à des professionnels, à des fonctionnaires en activité, à des collègues. Professionnel, il l'est en quelque sorte intrinsèquement. L'écrit et l'oral du concours sont conçus, définis et mis en œuvre dans cet esprit. Le mérite, qui seul permet une inégalité juste, est le fondement de ce concours.

Il s'agit, dans le même temps, d'une agrégation et, à ce titre, le jury attend des candidats qu'ils fassent preuve non seulement d'une excellente connaissance des questions au programme, mais aussi d'une très solide culture générale historique, géographique et civique. C'est ce que montre la composition du jury, associant inspecteurs, enseignants des classes préparatoires, enseignants du secondaire et enseignants de l'enseignement supérieur, permettant la dimension de la double correction à l'écrit et la tripartition des commissions à l'oral.

Ces éléments, déjà avancés dans l'avant-propos du rapport de la session 2016, sont toujours d'actualité.

Ce concours est d'autant plus important que les enseignants qui le réussissent comme ceux qui vont jusqu'à l'admissibilité forment une colonne vertébrale de notre enseignement secondaire auquel ils appartiennent fortement, mais qu'ils sont parfois aussi engagés dans la formation initiale et continue des enseignants et dans l'enseignement supérieur, comme chargés de cours ou chercheurs.

L'effet final recherché par le concours repose, dès lors, sur une triple exigence : académique, didactique et pédagogique.

Une exigence académique : les candidats doivent connaître les grandes lignes de l'évolution scientifique des disciplines, les questions posées par la recherche, les débats en cours. Dans le cadre de leur enseignement, ils doivent s'interroger sur l'introduction, dans l'histoire et dans la géographie enseignées, des éléments plus ou moins stabilisés de la recherche, dans l'esprit d'une actualisation de leurs connaissances, d'une exigence intellectuelle, d'une attention portée à des mouvements qui peuvent, aussi, interroger le temps présent et leur propre démarche.

Une exigence didactique : les questions du programme, les exercices de l'écrit, les sujets de l'oral s'inscrivent dans le cadre d'une continuité des apprentissages. Ainsi, les candidats doivent connaître les moments et les méthodes qui correspondent aux sujets qui sont posés et sur lesquelles reposent les interrogations auxquelles ils doivent répondre. Pourquoi, comment, à quel moment enseigner un thème d'histoire ou une étude de cas en géographie ?

Une exigence pédagogique : il est en effet plus que légitime de demander à des enseignants, qui sont déjà devant des classes et qui y retourneront après les épreuves, dans tous les cas de figure, de faire preuve de qualités pédagogiques. Ils doivent donc connaître les ressources, maîtriser les techniques, appliquer les textes en vigueur en matière d'objectifs, de structuration, de déroulement d'une séquence d'un cours du secondaire, mais aussi faire preuve de pragmatisme, de réalisme, prendre en compte le contexte scolaire et les qualités et les difficultés des élèves.

Partant, trois séries de remarques seront avancées s'agissant de la session 2017 du concours.

Un nombre encore trop élevé de candidats ignore en premier lieu les évolutions ou les absences d'évolution des disciplines historique et géographique, méconnaissent les sujets qui traversent le monde de la recherche, réduisent les débats en cours à une *doxa* peu convaincante, même s'ils y sont quelquefois contraints par certains auteurs eux-mêmes. Si le jury ne saurait fonder son appréciation sur ces seuls éléments, la contextualisation et la mise en perspective sont indispensables, en histoire et en géographie.

Au-delà des moyens qui lui sont consacrés par l'Institution, la formation continue est, d'abord, le devoir de chaque enseignant. L'agrégation interne en est un des moments possibles.

L'articulation entre les connaissances et leur mise en œuvre est, ensuite, une des clefs de ce concours. De ce point de vue, les candidats dont c'est le métier que d'enseigner et qui réussissent les épreuves d'écrit et d'oral sont le plus souvent ceux qui réfléchissent, conçoivent et proposent des transpositions pédagogiques qui reposent sur une réelle cohérence entre les éléments maîtrisés de l'exposé scientifique et la preuve de leur caractère opérationnel dans les dispositifs pédagogiques. Les autres doivent à la fois réfléchir à leur préparation au concours et à leurs pratiques en classe.

La question des ressources sur lesquelles s'appuient les candidats est enfin essentielle. Le jury connaît les difficultés que posent les conditions actuelles des bibliothèques d'histoire et de géographie de ce concours, pourtant actualisées et réorganisées dans le cadre à la fois chaleureux, accueillant et exigeant du lycée Pierre Bayen de Châlons-en-Champagne. Partant, malgré les efforts permanents, en dépit des meilleures volontés des uns et des autres, les évolutions techniques, les exigences pédagogiques, l'expérience de certains candidats doivent conduire à s'interroger sur ces matières. Il n'empêche que les bibliographies remises au jury sont souvent étroites, peu ou mal commentées, et ne témoignent guère de lectures personnelles que l'on ne saurait trop recommander aux candidats.

La session 2017 a vu 1728 candidats du public et du privé s'inscrire à ce concours. 889 étaient présents à la dernière épreuve pour 105 postes dans l'enseignement public et 8 postes dans l'enseignement privé. 229 candidats du public et 12 candidats du privé ont été admissibles, sur la base d'une barre d'admissibilité de 9,33 pour le public et de 9,16 pour le privé. Une barre d'admission de 9,64 pour le public et de 9,36 pour le privé, à l'issue des épreuves orales, ont permis de recevoir 105 candidats de l'enseignement public et 7 candidats de l'enseignement privé.

La session 2017 du concours a reposé sur deux questions qui étaient déjà au programme en 2016 : « Citoyenneté, République et démocratie en France, de 1789 à 1914 » en histoire contemporaine et « La France. Mutations des systèmes productifs » en géographie. S'y sont ajoutés « Le monde romain de 70 avant J.-C. à 73 après J.-C. » en histoire ancienne et « Géographie des mers et des océans » en géographie.

En 2018, deux questions nouvelles figurent au programme du concours : « La France. Géographie générale » et « Le Proche et le Moyen Orient de 1839 à 1991 ». Elles font l'objet, chacune pour ce qui les concerne, de notes de cadrage et de bibliographies spécifiques à ce concours d'agrégation.

Quelques réflexions liées entre elles se dégagent des sessions de ce concours pour les années 2016 et 2017.

Ce concours mérite d'être sérieusement préparé et, lorsqu'il l'est, dans le public comme dans le privé, les résultats suivent. Une lecture fine des barres d'amissibilité et d'admission, avec un peu de recul critique, permettra de s'en assurer. La préparation est cependant souvent plus difficile pour des enseignants qui servent déjà dans l'institution scolaire que celle des concours externes, qui ne couvre pas, de surcroît et loin s'en faut, ni le territoire national ni le territoire de l'enseignement supérieur.

Une forme d'autonomisation est en effet nécessaire par rapport aux concours externes des agrégations d'histoire et de géographie, dont les choix des questions aux programmes et de leurs intitulés, de leurs attendus et de leurs finalités peuvent ne pas être dans la ligne de ce que l'on attend des candidats à l'agrégation interne. Si les exigences de l'agrégation interne ne sont en effet pas moindres au plan académique, elles s'en distinguent par leurs objectifs.

C'est cette analyse qui a présidé au choix des questions au programme.

Les questions au programme de l'agrégation interne sont en fait au croisement de deux lignes de force : le renouvellement des études, de la recherche, et des champs d'investigation de celles-ci et l'exercice de la transmission du savoir, en histoire et en géographie, dans l'enseignement secondaire. Il est dès lors nécessaire de tenir compte, plus et mieux que par le passé, de ce contexte. Une démarche d'autonomie progressive, entamée pour la question d'histoire contemporaine de la session 2016, se poursuit avec la volonté que les trois concours, externes et interne, soient séparables mais non séparés.

Le président du jury adresse ses remerciements au bureau et aux membres du jury¹ dont la compétence, l'engagement, la disponibilité témoignent d'un sens élevé de leur devoir, ainsi qu'aux appariteurs, qui ont permis le déroulement des épreuves par une organisation en tous points remarquable, et ont accompagné des candidats dans une démarche qui, sanctionnée ou non par la réussite à un concours difficile et exigeant, est aussi la trace et la marque de leur propre engagement au service de l'Institution.

¹ La liste des membres du jury est consultable à l'adresse suivante :

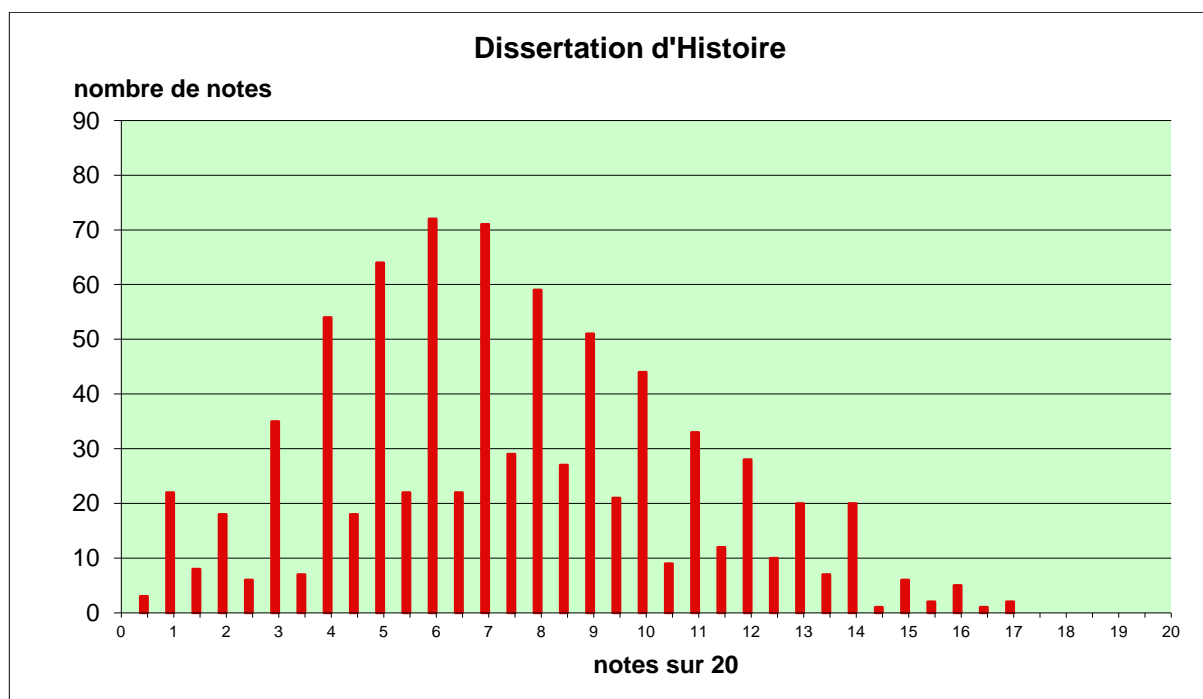
http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_interne/06/8/a2017_agreg_interne_histoire_geo_690068.pdf

Statistiques du concours 2017

La session 2017 s'est ouverte avec moins d'inscrits que l'année dernière : 1728 contre 2041, soit 16% de candidats en moins. Avec un nombre de postes offert identique à l'année 2016 pour le public (105) et augmenté pour le privé (8 contre 6 l'année précédente), ce concours apparaissait donc un peu plus ouvert. Comme chaque année, on constate un important écart entre le nombre d'inscrits et le nombre de candidats présents aux épreuves écrites. 915 candidats étaient présents à la première épreuve, soit près de 53 % des inscrits seulement. La part d'abandon en cours d'épreuve est à nouveau faible, puisque 889 candidats sont restés présents à la dernière épreuve. Ces proportions sont très proches de celles des années précédentes.

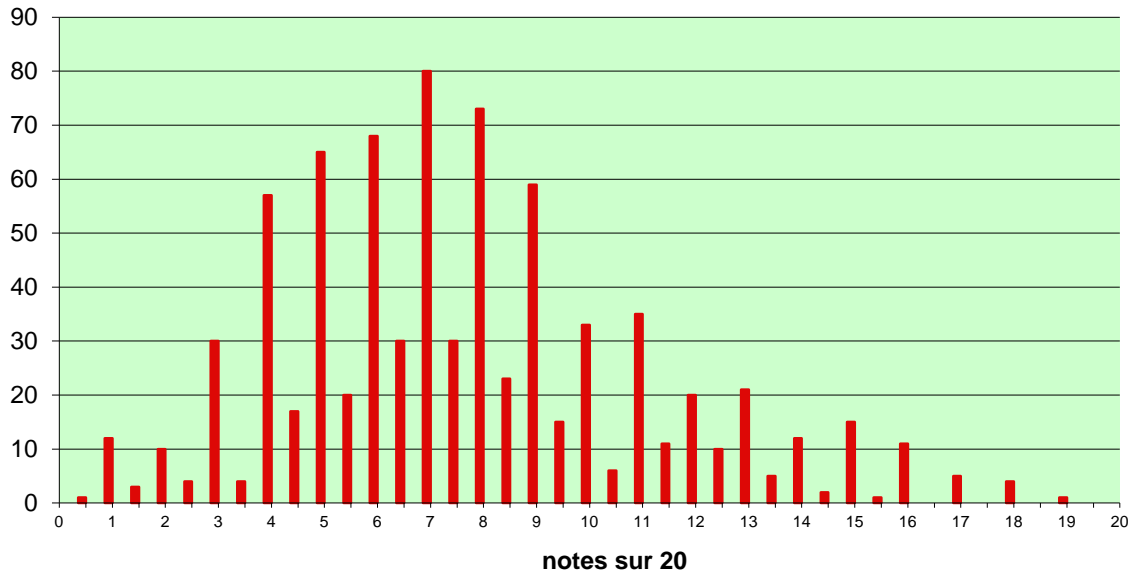
Ecrit 2017	Moyenne	Ecart-type	Médiane
Dissertation d'Histoire	7,27	3,37	7
Dissertation de Géographie	7,57	3,4	7
Commentaire de documents d'Histoire	7,75	3,37	7
Commentaire de documents de Géographie	7,73	3,49	7

Les indicateurs statistiques restent très comparables d'une épreuve à une autre, autant les moyennes que les écarts-types (c'est-à-dire l'écart des notes avec la moyenne) et les médianes (c'est-à-dire la valeur qui sépare l'effectif en deux). Il faut rappeler que le commentaire de documents, d'Histoire comme de Géographie, constitue une épreuve très sélective. Associant analyse scientifique et réflexion didactique, à l'image des épreuves orales, cette épreuve est dans l'esprit d'un concours interne qui vise à récompenser d'excellents professionnels, aptes à faire le lien entre la recherche, les savoirs théoriques et leur transmission aux élèves. Le fait que les moyennes des deux épreuves de commentaire soient un peu plus hautes que celles des dissertations montre que de nombreux candidats ont su s'y préparer sérieusement en valorisant leur expérience, et en réfléchissant utilement à leurs propres pratiques de classe.



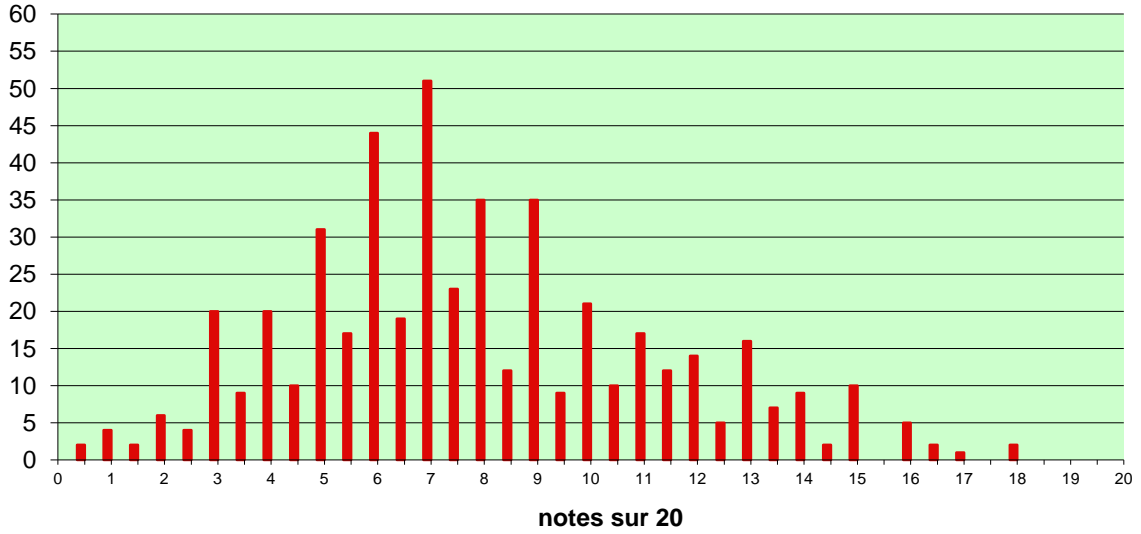
Dissertation de Géographie

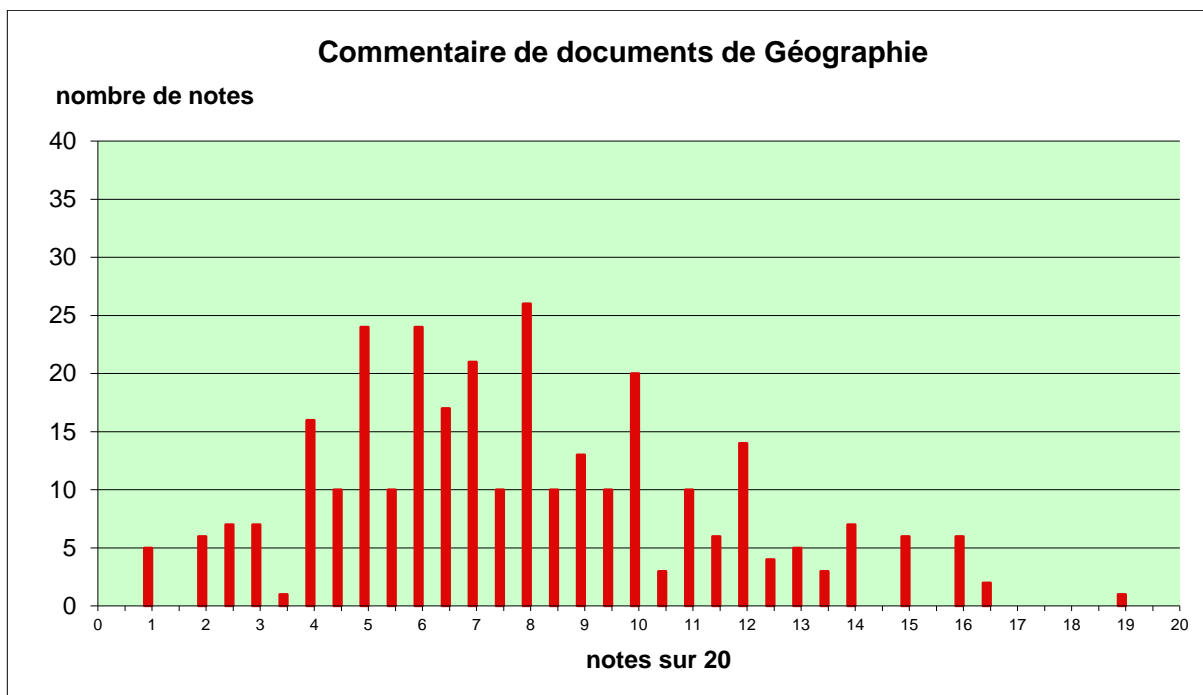
nombre de notes



Commentaire de documents d'Histoire

nombre de notes



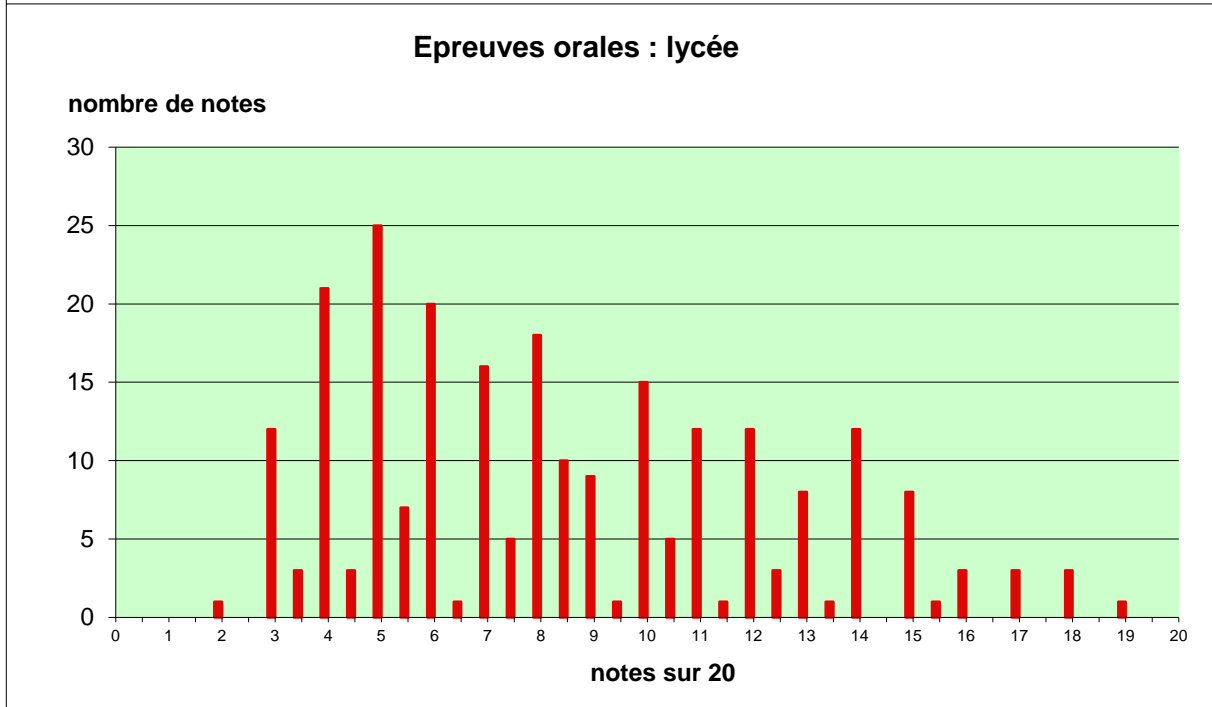
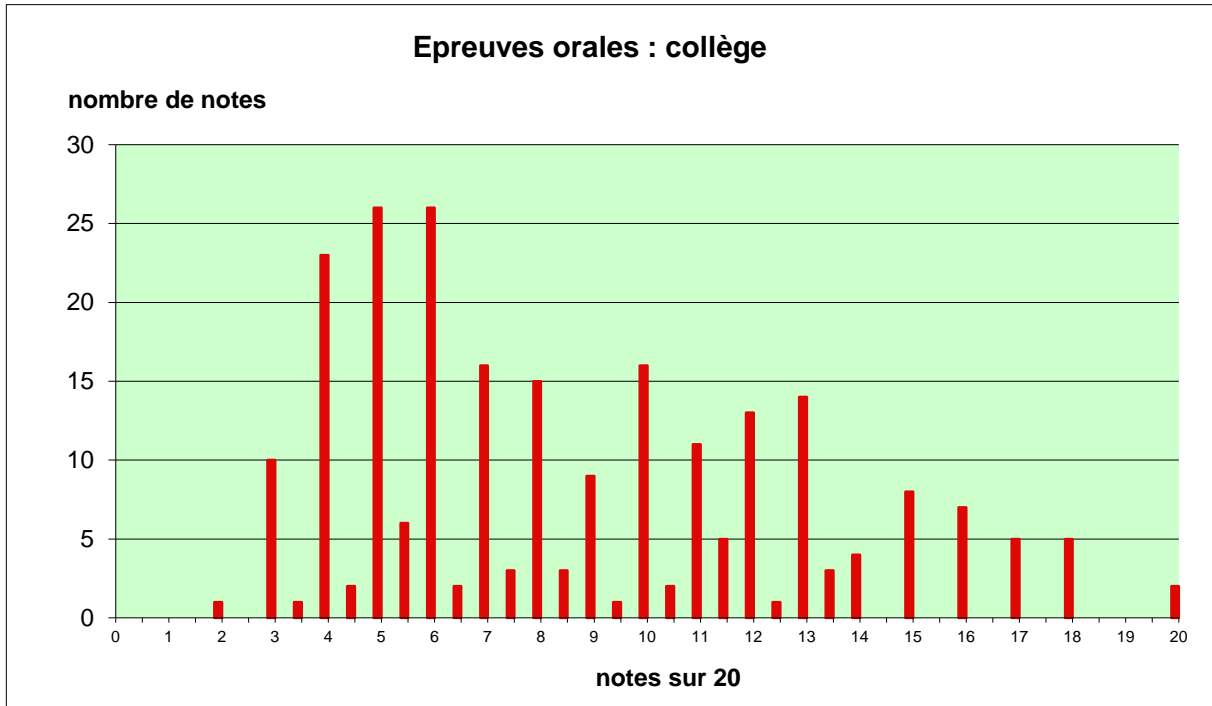


La répartition des notes, très comparable d'une épreuve à une autre, n'est pas le fruit du hasard. Les copies, corrigées par deux membres du jury, font l'objet d'une première harmonisation au sein du binôme. A l'issue de cette phase, une harmonisation a aussi lieu à l'échelle de chaque épreuve, afin d'assurer une égalité parfaite entre tous les candidats. La convergence des indicateurs résulte donc d'un important travail d'harmonisation, réalisé entre tous les membres du jury. Dans cette répartition, les notes les plus basses correspondent à des devoirs avortés, des sujets tronqués ou des hors-sujet. La moitié des notes apparaît généralement entre 5 et 9. Il s'agit de copies médiocres ou moyennes, qui n'ont pas été valorisées par le jury. Si plus du quart des copies présente une note supérieure ou égale à 9,5, on remarque des notes qui vont jusque 19. Les meilleures copies sont donc souvent récompensées par d'excellentes notes.

A l'issue de l'écrit, la barre d'admissibilité a été fixée à 9,33 pour le concours public et 9,16 pour le privé. Cela permettait de rendre admissibles 229 candidats du public et 12 candidats du privé, soit 241 candidats. Ces deux barres autorisaient l'accueil du maximum de candidats, dans les limites des capacités du lycée Bayen à Châlons-en-Champagne. Ainsi, le ratio admis/admissibles pouvait atteindre 46 %.

L'oral se compose de deux épreuves, l'une au niveau du collège, l'autre au niveau du lycée. La moitié des candidats a été convoquée sur une première épreuve en collège et l'autre en lycée, pour des raisons pratiques liées à la gestion des bibliothèques et la disponibilité des manuels. Les notes de collège et de lycée présentent des indicateurs statistiques très proches, qui prouvent l'égalité de traitement de tous les candidats entre les deux épreuves orales. Un candidat tirant l'histoire en première épreuve doit automatiquement composer en géographie à la seconde épreuve, et *vice versa*. Ici encore, les indicateurs statistiques tendent à montrer que les candidats ont aussi bien réussi en géographie qu'en histoire, l'écart entre les deux épreuves n'étant que de quelques dixièmes.

Oral 2017	Moyenne	Ecart-type	Médiane
Collège	8,72	4,12	8
Lycée	8,45	3,85	8
Histoire	8,70	4,13	8
Géographie	8,44	3,85	7,5



La répartition des notes reste sensiblement la même dans les deux épreuves, avec moins de 15% en dessous de 5, et plus d'un tiers des notes supérieures ou égales à 10. Il faut aussi préciser que le grand travail d'harmonisation réalisé entre les différentes commissions durant les six jours d'oral permet de maintenir une égalité totale entre tous les candidats, chaque commission présentant *in fine* les mêmes indicateurs statistiques. A l'issue du concours, la barre d'admission a été fixée à 9,64 pour le concours public. Cette barre a permis de pourvoir tous les postes. Dans le concours privé, la barre d'admission retenue est immédiatement inférieure, soit 9,36. Cette barre a permis d'admettre 7 candidats.

EPREUVES ECRITES (Admissibilité)

Les sujets complets sont disponibles sur le site suivant à la rubrique « agrégation interne d'histoire et géographie » :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid111368/sujets-rapports-des-jurys-agregation-2017.html>

Le portail national reprend les sujets, les programmes et les rapports à l'onglet « se former » :

<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/se-former/examens-et-concours/concours-internes-du-second-degre/agregation-interne-dhistoire-et-de-geographie.html>

Nous invitons les candidats à s'y référer. La lecture des précédents rapports de l'agrégation interne d'histoire-géographie permet de compléter utilement les remarques faites dans ce rapport 2017.

Dissertation d'histoire

Sujet : « Représenter la Nation (1789-1914) »

Remarques générales de méthode :

Le rapport de la session 2016 semblait familier aux candidats. Les copies étaient relativement denses, claires, structurées. Certaines s'appuyaient sur des exemples précis, appuyés sur l'historiographie. Toutefois, beaucoup de candidats rencontrèrent des difficultés de gestion de temps, ce qui engendra des déséquilibres entre les parties ou des copies trop courtes ou inachevées.

La définition des termes du sujet permet d'en saisir l'enjeu, une fois leur mise en relation effectuée. Dans ce cas, l'acception des termes du sujet fut parfois réduite dès l'introduction, ou au fil du devoir. Ainsi, « représenter » fut souvent limité à l'acception politique au détriment de l'aspect symbolique, artistique, littéraire et des formes alternatives de représentation (insurrection). La Nation, elle, a pu être confondue dès 1789 avec la République et/ou le peuple. Par ailleurs, le concept fut rarement historicisé. Ont été valorisées les copies qui le firent, de même que celles qui montrèrent la différence d'acception du terme avant 1789 et à compter de 1789. Les deux termes du sujet furent parfois difficilement reliés.

Une dissertation est une démonstration. Sont ainsi appréciées les copies dont la problématique est rédigée sous forme d'une question, à laquelle répondent l'articulation des connaissances, des exemples, de l'historiographie ainsi que la conclusion. Notons que, malheureusement, les candidats rédigent souvent des problématiques sous forme de plusieurs questions auxquelles répondent des connaissances parfois très étendues mais peu articulées.

Le plan choisi repose pourtant sur l'articulation destinée à la démonstration. Si les plans chronologiques furent les plus probants, les choix effectués devaient être justifiés : certaines ruptures étonnèrent. Le choix d'un plan thématique sur un temps long d'histoire politique semble,

en général, difficile : il montre mal l'évolution des notions clefs, engendre des redondances et peut conduire à des impasses. Or une connaissance homogène de la période travaillée bénéficie au candidat. A cet égard, les correcteurs notèrent la méconnaissance de certaines périodes, souvent moins enseignées (1792-1799, 1815-1848, 1852-1871).

Les éléments de valorisation correspondent à des points de méthode reliés à une solide culture générale, mobilisée à bon escient. Dès lors, les accroches d'introduction et les ouvertures de conclusion anachroniques et/ou hors espaces considérés sont à éviter. Par exemple, l'élection du président américain n'avait nullement sa place. En revanche, furent appréciées des copies évoquant une exposition récente pour entrer dans le devoir, liant ainsi l'actualité culturelle, temps et espace requis. Des perspectives comparatistes mirent intelligemment la singularité française en relief. Des références à la littérature, l'art (y compris la musique) voire à la culture populaire permettent d'identifier de très bonnes copies si elles sont support de réflexion et d'analyse en relation avec la démonstration.

Toutefois, si l'esprit critique, l'originalité des exemples, la culture personnelle sont valorisés, il est nécessaire de bannir l'expression d'un engagement personnel. Les liens avec la fonction d'enseignant n'ont également pas leur place car ce travail, à visée scientifique, n'est pas lié aux conditions professionnelles d'exercice. Ecrire que l'enseignant doit « *faire comprendre aux jeunes que le coq gaulois est autre chose qu'une marque de sport* » est inapproprié. Les copies ne doivent pas comprendre de références aux programmes non plus que de transposition didactique.

Enfin, les réifications sont à éviter. Nombreuses, elles s'estompaient lorsque les candidats mobilisaient des acteurs, leur parcours, leurs engagements. Furent appréciées des copies traitant de parlementaires en les corrélant avec la modification de la sociologie des chambres ou bien celles qui analysèrent la place des femmes ou des esclaves sur le temps long plutôt que dans une forme d'inventaire des « exclus ».

Quelques conseils :

Sur un plan méthodologique, s'entraîner à faire des introductions, des plans, des conclusions en temps réel est très important. Ecrire la conclusion au brouillon dès avant la rédaction peut permettre de la recopier rapidement et de ne pas l'omettre sur la copie. Il est également possible de se constituer un petit catalogue d'exemples à rédiger qui peuvent être filés ou introduits en faisant état de leur approche historiographique. Rappelons que si les schémas ne sont pas rédhibitoires, ils ne peuvent compenser une absence de raisonnement ou de connaissances. Durant leur préparation, les candidats gagneront à lire, outre des manuels, des revues universitaires, des comptes rendus, des émissions (cf. rapport 2016) afin de varier leurs approches. Lors de la préparation de leurs cours, ils peuvent diagnostiquer ce qui leur manque et combler les lacunes observées par de courtes lectures et synthèses (cf. *Que sais-je, ...*).

Enjeux du sujet « Représenter la Nation », propositions de problématique et de plan :

Entre 1789, année de la proclamation de l'Assemblée nationale constituante, et 1914, année de l'entrée en guerre et de l'Union sacrée, les nations s'affirment progressivement à l'échelle européenne, notamment en France, laquelle cherche son régime politique tout en ayant recours aux différents modèles, expériences et débats nés durant la Révolution française. Au long du XIX^e siècle, une appartenance politique, la citoyenneté, s'ajoute à l'appartenance nationale.

Elle la complète, l'enrichit, la vivifie sans s'y substituer. La question est dès lors en tension entre l'histoire, la politique et le citoyen dans la complexité de la représentation de la Nation.

Dans ce cadre, deux problématiques sont proposées :

- Comment la République s'est-elle affirmée comme le régime politique représentatif de la Nation ?
- Dans quelle mesure les formes de représentation de la Nation ont-elles évolué alors que s'affirmaient valeurs et principes démocratiques au sein de différents types de régime ?

Le plan s'appuie sur trois ruptures : le 17 juin 1789, lorsque « la représentation-absorption par le monarque se transforme en une représentation-absorption par l'Assemblée Nationale » (A. Podlech) ; 1848, qui entérine le suffrage universel masculin, lequel devient progressivement un *habitus* sur lequel nul régime ne revient ; 1871, année durant laquelle la France connaît une profonde fragilisation à laquelle la construction d'une République intégratrice répond.

I. 1789-1848 : DE LA SOUVERAINETE DES ROIS A LA SOUVERAINETE DU PEUPLE

A) Le poids des assemblées pour représenter la Nation constituée (1789-1799)

En 1789, la séparation de la Nation et du monarque s'effectue au profit de l'Assemblée nationale constituante, dont l'appellation lie constitution, représentation de la Nation et souveraineté. La cocarde tricolore et le bonnet phrygien symbolisent l'objet (la Nation) et ses caractéristiques (souveraine). La *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* relie la Nation (ensemble des citoyens) et son incarnation (l'AN) par le vote. La loi exprime « la volonté générale » mais le truchement des représentants devient incontournable pour conduire la Nation dans le cadre « légicentriste » qui prévaut. Si le terme de *nation* désigne désormais une personne juridique, titulaire de la souveraineté, jusqu'en août 1792 le roi partage avec les députés la délégation des pouvoirs et représente donc également la Nation. L'intégration du « peuple » dans ce processus fait débat (suffrage censitaire, universel) et la pratique délibérative et les choix nécessaires révèlent et/ou fissurent l'unité (Terreur, Vendée, ...). Dans cette Nation clivée, des lois d'exception confient aux tribunaux le droit de parler en son nom (loi du 10 mars 1793) et la figure du citoyen-soldat s'impose comme représentant et garant de la Nation. Les guerres intérieures et extérieures mettent en valeur les défenseurs de la République, qui assurent son rayonnement. La frontière entre sphères civile et militaire est tenue comme le montre le 18 brumaire, fruit de leur interaction (V. Martin).

B) Napoléon Bonaparte : une personnalisation de la représentation nationale

Napoléon Bonaparte gouverne en s'appuyant sur une représentation « fermée », dont l'éclatement favorise son propre pouvoir. La représentation nationale est « diluée » par des procédures complexes (« listes de confiance », élections à plusieurs degrés, ...). Sont exclus les représentants des colonies. La figure du premier consul puis de l'empereur est (re)présentée comme incarnation de la volonté nationale, relayée par le corps préfectoral, les notables, les Eglises. Commandes artistiques, muséographiques, offices religieux, plébiscites sont autant d'outils à cet effet. Légitimé par ses victoires militaires, N. Bonaparte entend porter certaines valeurs de la Révolution dans les territoires conquis. L'armée est alors présentée comme représentante de la Nation (*Bulletin de la grande Armée*). Par réaction, le concept de Nation fait l'objet d'une réflexion à l'échelle européenne (Fichte) tandis qu'en France, la légitimité de l'empereur s'effrite.

C) 1815-1848 : avec le retour de la monarchie, quelle représentation de la Nation ?

Sous la Restauration, la Charte constitutionnelle consacre un parlement bicaméral mais les chambres ont des pouvoirs limités au profit du roi. Toutefois la Chambre des pairs discute les

orientations de la communauté nationale. En 1830, la velléité de retour à l'Ancien Régime n'est plus acceptée, alors que libéralisme et républicanisme gagnent l'Europe. Durant les « trois glorieuses », la France reprend ses couleurs puisque « (...) il ne sera plus porté d'autre cocarde que la cocarde tricolore » (Charte du 14 août 1830). Toutefois, d'aucuns ne reconnaissent pas les pouvoirs remis au roi. Si le droit de vote est élargi, il reste circonscrit à un suffrage censitaire censé assurer les bornes de la raison au profit de l'équilibre de la Nation (P. Rosanvallon). Insurrection et barricades deviennent les instruments voire les symboles d'une représentation alternative (*La liberté guidant le peuple*). A compter de 1847, la réforme électorale est activement débattue à la Chambre. La campagne des banquets en marque l'acmé. En découle la révolution de 1848, laquelle s'appuie d'abord sur une forme de représentation insurrectionnelle avant de proposer le suffrage universel pour transcender la violence et fondre le peuple dans la Nation.

II. 1848-1871 : DU SUFFRAGE UNIVERSEL A LA DEFENSE NATIONALE

A) 1848-1852 : une identification incomplète de la République, de la citoyenneté et de la Nation

Au terme de la révolution de 1848, le suffrage universel est adopté et délimité. La constitution est proclamée par l'Assemblée nationale « au nom du peuple français ». Une seule chambre existe, le représentant n'est dissocié du représenté que par l'âge. Sont prévus des représentants des colonies. La représentation symbolique suit ce mouvement politique pour fédérer la Nation et en fournir l'allégorie. Des concours sont ouverts pour une « composition de la figure symbolique de la République française », une sculpture et une médaille commémoratives. Une méfiance à l'égard du peuple s'exprime toutefois, alors que des mouvements d'opposition sociaux, ouvriers, traversent l'Europe. En 1850, l'accès au suffrage est limité. Quant aux femmes, elles participent à la vie publique sans obtenir de droits civiques. Le Président de la République, élu au suffrage direct, reçoit une part de la délégation du pouvoir suivant en cela l'idée qu'un homme peut représenter tout ou partie de la Nation. De surcroît, la République instituée n'accepte plus la culture de l'insurrection.

B) Le second Empire : confisquer la République, limiter la démocratie, faire rayonner la Nation

Louis-Napoléon Bonaparte s'arroge une légitimité nationale, limite celle des parlementaires. La forme technique du vote bénéficie aux notables, dont le poids est symbolisé par le rétablissement d'une deuxième chambre. L'éligibilité également reste sujette à une forte distinction. Napoléon III encourage les représentations artistiques et symboliques pour accroître sa légitimité. Fêtes, exposition universelle de 1855, art pompier représentent la Nation, confondue avec l'Empire (à la fois territoire et régime). Les campagnes militaires traduisent une volonté d'expansion au service de la légitimation interne, ce dont l'art se fait écho (bataille de Solferino, E. Meissonnier). Malgré cela, la forme impériale du régime est contestée. Quand le pouvoir de la Chambre des députés est élargi par sénatus-consulte, les contempteurs se font élire. La défaite de Sedan parachève la délégitimation. A la guerre impériale succèdent la guerre nationale, puis la guerre civile.

C) 1870- 1871 : le gouvernement de Défense nationale aux prises avec la guerre puis la guerre civile

Le 4 septembre 1870, un gouvernement « de défense nationale » est formé en même temps que la République proclamée par les opposants. Le terme de défense « nationale » fait clairement référence à la Patrie en danger et à la nation en armes. Le nouveau pouvoir est fragilisé par la guerre, la désorganisation politique et militaire, par son éloignement de Paris. Après avoir entériné la capitulation de Paris et l'armistice, il remet ses pouvoirs à l'Assemblée nationale élue le 12 février 1871 et réunie à Bordeaux. Toutefois le contexte affaiblit la représentativité de cette nouvelle République : la Commune refuse les décisions du gouvernement

de Défense nationale comme celle de l'Assemblée. Elle se sépare de la Nation, soulevant la question de Rousseau : comment, le lien civique une fois institué, constituer un gouvernement du peuple, émanant du peuple mais non oppresseur du peuple (J. Rougerie) ?

III. 1871-1914 : REPRESENTER LA NATION, DANS LA REPUBLIQUE ET SOUS UN REGIME DEMOCRATIQUE

A) La Nation dans la République

A compter de 1871, la Nation se fond avec la forme républicaine du régime. Marqué par la défaite, E. Renan élabore une définition française de la Nation, distincte de la définition allemande. Cependant, la recherche insiste sur le caractère théorique de cette distinction, les deux définitions restant conjointes. Parallèlement sont organisés des processus d'adhésion inscrits dans l'histoire longue ou plus récente. Se développe une *République en représentations* (cf. ouvrage en hommage à M. Agulhon), représentations qui assurent une reconnaissance immédiate de ses valeurs et principes. Les trois questions de la représentation de la Nation, de la citoyenneté et de la forme républicaine du régime se cristallisent dans les années 1880-1890. Rien n'est écrit ni évident, dans le mouvement qui conduit à une convergence des modes d'appartenance à la Nation, à la citoyenneté, à la République. L'affermissement des institutions, la conversion démocratique, les réformes de l'École et de l'Armée en sont à la fois l'instance, la pratique et les instruments.

B) Le citoyen et ses représentants

Institutionnalisée par les lois constitutionnelles de 1875, la République parlementaire est l'héritière d'expériences politiques plurielles. Afin d'assurer son caractère pluraliste et démocratique, les citoyens disposent de conditions de suffrage permettant de faire du vote un *habitus* (O. Ihl, M. Offerlé). La « professionnalisation » de l'électeur va de pair avec celle des élus et le poids des partis politiques naissants. L'ouverture vers de nouvelles catégories socio-professionnelles montre une diversification des profils de parlementaires. Des femmes demandent par voie de presse d'être associées au suffrage, rejointes par certains parlementaires. En revanche, peu de voix posent la question de la représentation des populations colonisées. L'École permet d'instruire les enfants des valeurs et principes de la République afin de leur fournir cette capacité nécessaire que, déjà, la Révolution avait pensée. De même l'Armée, au terme d'une marche de plus de trente années de réformes vers la conscription universelle masculine (1872-1905), est un instrument de la représentation de la Nation sur le territoire métropolitain, tronqué de l'Alsace-Lorraine, et dans les colonies. Le service militaire se veut un temps de création d'un esprit de corps destiné à incarner les principes, valeurs et combats à venir de la Nation (cf. *Les Réservistes*, P.-G. Jeannot, 1882).

C) Les limites des critiques faites au parlementarisme et à la Nation cimentée par la citoyenneté

L'antiparlementarisme alimente le discours des boulangistes, bien que sur ce sujet des nuances s'imposent (Jean Garrigues). Il nourrit également l'Action française qui défend une conception oligarchique et autoritaire du gouvernement ainsi qu'une vision proprement « ethnique » de la Nation (L. Joly). A cet antiparlementarisme s'ajoutent, dans les années 1880-1914, les débats entre socialistes réformistes et révolutionnaires ainsi qu'anarchistes. Les représentants, qui incarnent et légitiment la fusion avec la Nation par le biais constitutionnel et législatif, sont remis en cause par des mouvements qui dépassent les seules frontières de la France (assassinat de S. Carnot). Toutefois, le scandale de Panama (1892), l'affaire Dreyfus (1894), la séparation des Églises et de l'État ne parviennent pas à mettre en péril l'édifice institutionnel, la représentation parlementaire, l'exercice de la citoyenneté dans le cadre national. Le ralliement des catholiques et l'Union sacrée de 1914 montrent que la Nation fait bien corps, en 1914, avec la

République, forme de l'État, et avec l'Armée, incarnation de la Nation en armes. Les armées représentent, lors de leur départ au front, la défense de l'État-Nation constitué.

Conclusion

Un siècle d'expériences politiques aura permis de faire coïncider élection et représentation, nationalité et citoyenneté, République et pratiques démocratiques. Progressivement, l'habitude du vote s'est ancrée dans les campagnes, les pratiques sont devenues plus individuelles, les électeurs ont pu devenir élus (rôle de l'École, des bourses). La Nation a donc besoin d'égalité pour être représentée dans son ensemble. Avec la professionnalisation des élus, l'invention des grandes écoles d'administration, les routes de convergence entre l'École et l'Armée, la République devient majeure. La coïncidence entre naissance de la République et naissance du citoyen a permis une nouvelle définition et une nouvelle représentation de la Nation.

Exigences formelles et conseils pratiques :

Présentation soignée, sans ratures abusives, avec des sauts de ligne signifiants entre parties et sous-parties ;

Introduction, conclusion mais aussi transitions pour guider le correcteur ;

Pas de titres de parties, sous-parties et pas de points ou tirets devant les paragraphes. La rédaction de phrases introductives ainsi que l'alinéa doivent guider le correcteur ;

Noms propres convenablement orthographiés et accompagnés au moins de la majuscule du prénom ;

Orthographe et grammaire convenables ;

Syntaxe exacte ;

Ne pas utiliser le futur historique ;

Bon usage des majuscules (cf. nationalité) et des coupures de mots en fin de ligne répondant aux normes établies ;

Présentation canonique des titres d'ouvrages, de journaux, d'articles, d'œuvres...

Le sujet pouvant toujours être accompagné d'un fond de carte à compléter, les candidats sont par ailleurs invités à se munir du matériel nécessaire pour réussir cet exercice.

Elisabeth Farina-Berlioz et Agnès Walch
avec Diane Grillère, Thomas Morin et Marie-Françoise Couvenhes

Dissertation de géographie

Sujet : « Les enjeux géopolitiques de la maîtrise des mers et des océans »

Le présent rapport sur la dissertation de géographie a été élaboré en complément au rapport sur l'agrégation interne d'histoire-géographie 2016. Il s'appuie par conséquent sur les principaux éléments d'ordre méthodologique qui y ont été évoqués. Dans cette perspective, il a semblé opportun de poursuivre, dans le présent rapport, la démarche méthodologique pour expliciter les attentes du jury concernant le raisonnement géographique.

Retour « méthodologique » sur la dissertation de géographie :

Le jury a noté d'appréciables améliorations dans la maîtrise des connaissances concernant le sujet et dans la qualité des démonstrations par rapport aux dissertations de géographie de 2016. La moyenne, qui était seulement de 6,80 lors de la session 2016, a, cette année, atteint 7,41. Toutefois, des ajustements restent encore à mettre en œuvre.

Il en est ainsi de l'introduction dans laquelle l'accroche, qui est le premier contact du lecteur avec le travail de réflexion, doit être soignée, en proscrivant l'anecdote sans lien direct avec le sujet posé. Par ailleurs, il faut chercher à ne pas confondre accroche et développement d'un premier exemple. Le lien avec une actualité en rapport avec le sujet (et non simplement avec la question au programme du concours) peut être une solution.

Les différentes « étapes » rhétoriques de l'introduction ont globalement été respectées, à l'exception des deux dernières : la formulation d'une problématique et l'annonce du plan. Cependant, se conformer à la rhétorique de l'exercice de la dissertation n'est pas suffisant et il convient de souligner que ces « étapes » rhétoriques doivent correspondre à des moments d'une réflexion et à des stades différents d'analyse du sujet posé ; ils doivent ainsi être conçus comme des éléments qui interagissent les uns avec les autres, qui éclairent au fur et à mesure le questionnement qui va être mis en place. Le travail de définition des termes du sujet n'est pas un but en soi, mais doit être considéré comme un moyen permettant de dégager une problématique. On pourrait considérer que définir les termes du sujet, c'est le questionner, le « triturer », le « décrypter » pour pouvoir en extraire un questionnement qui lui est spécifique. Or, malgré les améliorations notées, tous les termes ne sont pas encore toujours définis (en particulier les termes d'« enjeux » et de « maîtrise »), ce qui peut malheureusement conduire à des analyses qui sont finalement hors sujet. De plus, certaines analyses ont entretenu une certaine confusion entre géoéconomie et géopolitique, prenant l'une pour l'autre, alors qu'il s'agissait de mettre en rapport et d'articuler ces deux dimensions.

L'élaboration d'une problématique s'articule avec ce travail d'analyse du sujet et elle ne peut donc en rien se réduire à une reformulation interrogative du sujet. Par ailleurs, le simple ajout, un peu surimposé, de références à la mondialisation ou au développement durable ne permet pas nécessairement de problématiser un sujet. Pourtant, la mondialisation et/ou le développement durable sont souvent convoqués comme des « formulations magiques » qui pourraient immédiatement permettre la problématisation d'un sujet (à l'écrit comme à l'oral). Au final, ils sont posés comme des poncifs, des expressions qui expliqueraient aujourd'hui l'ensemble des phénomènes et des processus géographiques.

Quelques exemples de problématiques pertinentes (mais d'autres étaient également envisageables) qui ont privilégié des formulations courtes illustrent cette volonté de rester au plus proche du sujet posé : « Dans quelle mesure les enjeux géopolitiques participent-ils à la territorialisation des mers et des océans ? » ; « En quoi les enjeux géopolitiques conditionnent-ils une maîtrise de plus en plus poussée des mers et des océans à toutes les échelles ? » ; « En quoi la maritimisation de l'économie-monde et la territorialisation des mers et des océans entraînent-elles des rivalités géopolitiques à toutes les échelles pour leur maîtrise ? ». Ces trois questionnements s'inséraient dans une démarche plus ample d'analyse des termes du sujet qu'il n'est pas possible ici de reprendre. Ils n'épuisent bien évidemment pas le champ des possibles en matière de problématisation du sujet qui a été posé. En outre, la problématique doit, à son tour, servir de fil directeur au raisonnement et donc au plan qui doit être explicitement annoncé à la fin de l'introduction.

Trop de copies concentrent encore les références bibliographiques connues et mobilisées dans la seule introduction. Là encore, cela donne l'impression au lecteur d'une sorte de figure imposée qui est dès lors un peu vidée de son sens. L'évocation des travaux de différents auteurs n'est pas un but en soi, car il ne s'agit pas ici d'un travail d'érudition, mais d'éléments contribuant à la qualité de la réflexion ; ces travaux doivent par conséquent être des points d'appui aux analyses proposées par les candidats. Par ailleurs, trop de références sont également incomplètes ou inexactes (le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage et l'année d'édition doivent être mentionnés). Plus généralement, trop de copies écorchent l'orthographe des noms propres.

Enfin, si les introductions proposées en 2017 sont de meilleure facture qu'en 2016, les conclusions restent, en revanche, souvent « bâclées » et se contentent d'être un résumé des analyses précédemment menées. Très peu répondent ainsi à la problématique qui a été posée dans l'introduction.

Le raisonnement géographique et la spatialisation des analyses :

Plus de rigueur et de mise à distance sont attendues dans les analyses et les réflexions engagées dans les dissertations. Si de nombreuses connaissances ont été mobilisées dans les copies, le raisonnement qui sous-tend les analyses manque encore souvent de spatialisation qui est au cœur de la démarche géographique. Certaines copies s'inscrivent encore trop dans le cadre d'une démarche historique/chronologique. Des expressions comme « la place de l'histoire montre que » ou encore « une évidence s'impose aux historiens » sont ainsi particulièrement maladroites. Le propre de la géographie est d'analyser des situations géographiques contemporaines et la mobilisation de la profondeur historique doit permettre de comprendre les enjeux d'aujourd'hui. Ces situations géographiques reposent nécessairement sur des informations, des données, des faits qui sont à la fois localisés et spatialisés. L'utilisation d'échelles différentes d'analyse n'est pas toujours la recette magique, surtout quand elle est utilisée de manière mécanique (et qu'elle tourne ainsi à vide).

De plus, l'argumentation repose sur l'association d'une idée et d'un fait/d'une donnée. Ce fait, cette donnée relèvent d'un exemple qui doit être spatialisé et qui permet de valider l'idée qu'il est en charge de justifier. Or, les exemples sont encore souvent posés, voire juxtaposés les uns aux autres (ce qui peut produire un « effet catalogue » sur le lecteur), mais ils ne sont pas expliqués, et ne sont donc pas véritablement intégrés à l'analyse d'une situation géographique.

Il faut donc chercher à davantage articuler (1) introduction/développements/conclusion, (2) idée/exemples spatialisés. L'aboutissement d'un raisonnement géographique ne consiste pas

nécessairement en l'élaboration d'une typologie qui, si elle s'avère nécessaire à la réflexion, doit s'appuyer sur des critères préalablement définis (qui reposent sur les précédentes étapes du raisonnement mis en œuvre).

Les productions graphiques et cartographiques :

Dans l'ensemble, les dissertations de géographie étaient accompagnées de productions graphiques et cartographiques (ce qui est indispensable). Là encore, il s'agit d'une réelle amélioration.

Cependant, accumuler des croquis ou des schémas monothématiques et incomplets (marqués notamment par l'absence de titres et de légendes organisées) n'est pas très pertinent. Par ailleurs, les représentations graphiques ou cartographiques ne doivent pas être illustratives, car elles sont le résultat d'une construction, d'une démonstration qui doit être adaptée au sujet ; elles doivent véritablement être intégrées aux analyses. La réalisation de croquis intermédiaires et/ou du croquis de synthèse est très révélatrice de la démarche géographique et des capacités à spatialiser un raisonnement.

Se projeter vers l'agrégation interne d'histoire-géographie 2018 : comment se préparer à l'épreuve ?

Un fond de carte pourrait être proposé ; si tel est le cas et si le sujet implique la réalisation d'un croquis à cette échelle, le candidat pourra utiliser le fond de carte fourni.

Se préparer : la réalisation du croquis

Un travail autour de la maîtrise du langage cartographique est à fournir tout au long de l'année de préparation, tant pour les épreuves écrites en géographie que pour les épreuves orales (dans le cas de la leçon en géographie). Il s'agit à la fois de montrer sa maîtrise de la sémiologie graphique et cartographique et d'intégrer les croquis intermédiaires et/ou le croquis de synthèse aux analyses. Comme le croquis de synthèse, les croquis intermédiaires doivent être accompagnés de l'ensemble de l'habillage attendu d'une carte (titre/légende/orientation/échelle)

Se préparer : améliorer la qualité du raisonnement géographique

La préparation doit permettre de revenir sur quelques grands principes du raisonnement géographique. Elle doit être l'occasion de clarifier ses connaissances sur les grands concepts, les principales notions de la géographie (et pas uniquement sur celles qui sont directement mobilisables pour traiter les questions au programme du concours). Dans cette perspective, la consultation de sites, comme hyperpergeo.eu, geoconfluences (le glossaire), de dictionnaires de géographie² tout au long de la préparation permet d'actualiser ses connaissances.

Pour le jury, Pierre-Jacques Olganier

² Même s'il est ancien, l'ouvrage dirigé par Roger Brunet, Robert Ferras et Hervé Théry et intitulé *Les Mots de la Géographie : dictionnaire critique* propose des définitions accessibles et directement utilisables dans un travail d'analyse mené dans le cadre d'une dissertation, ce qui n'est pas toujours le cas du dictionnaire dirigé par Jacques Lévy et Michel Lussault. Le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* est en effet parfois difficile à utiliser dans ce type de travail. Autre référence possible : le « Que Sais-Je ? » de Jérôme Dunlop, intitulé *Les 100 mots de la géographie*.

Epreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents

Le commentaire de documents est une épreuve qui prend une forme particulière dans le concours de l'agrégation interne. Dans un temps plus limité que celui consenti pour les deux dissertations (cinq heures contre sept), le candidat doit étudier un corpus documentaire assez riche, en proposant une analyse scientifique et une proposition didactique cohérentes. Il va sans dire qu'en associant étroitement les dimensions scientifique et pédagogique, cette épreuve rentre pleinement dans la philosophie d'un concours interne, et constitue pour le jury un élément de valorisation essentiel. Cet exercice exigeant demande donc une préparation solide et un entraînement sérieux.

Option histoire

Sujet : « Rome et les provinciaux (70 avant J.-C. – 73 après J.-C.) »

Partie scientifique

Remarques sur la méthode du commentaire :

Le commentaire de documents est un exercice technique qui impose le respect d'un certain nombre de règles. En particulier, l'introduction doit impérativement comporter une analyse du sujet et du corpus documentaire, ce qui implique que soient définis et justifiés les bornes chronologiques et les termes du sujet, et que soient présentés et analysés les différents documents qui composent le corpus. C'est sur ces documents que repose la démonstration, ils n'ont pas valeur d'illustration mais dictent l'orientation du commentaire, qui ne doit jamais s'en détacher au risque de tomber dans des développements dissertatifs hors de propos.

Trop de candidats proposent encore une problématique avant même d'avoir introduit et analysé les documents : il y a là un problème récurrent auquel les correcteurs sont confrontés chaque année. De même, si des lectures pertinentes et bien assimilées permettent d'enrichir la réflexion et de nourrir le commentaire, les références historiographiques n'ont de sens que si elles sont intégrées à bon escient au développement : il ne sert à rien de faire étalage de son savoir en introduction si les références proposées ne sont pas exploitées ensuite dans le cours du commentaire pour appuyer le propos. Enfin, la problématique à laquelle conduit l'analyse du corpus doit être clairement énoncée et ne pas se confondre avec l'annonce du plan.

Analyse du sujet et du corpus :

Faute d'une analyse suffisante du sujet, trop de candidats ont confondu provinces et provinciaux : la domination romaine s'est essentiellement faite, dans un empire territorial immense, grâce aux relais sur lesquels elle a pu s'appuyer, donc grâce à des individus ou à des groupes sociaux. Lorsqu'on étudie les relations entre Rome et les provinciaux, on analyse en fait la relation qu'entretiennent les notables de province (puisque ce sont eux qui émergent de notre documentation) avec cette entité abstraite qu'est Rome, c'est-à-dire en fait avec le pouvoir, la

société, la langue, la culture, etc. des élites romaines. Il ne s'agissait donc absolument pas ici de décrire par le menu le partage des provinces entre le prince et le Sénat, ni d'entrer dans le détail de la gestion administrative des provinces. Il ne fallait pas non plus raconter les guerres de manière exhaustive.

La visée générale du corpus proposé était d'amener les candidats à réfléchir à une évolution de fond. En 70 avant J.-C., les relations entre Rome et les provinciaux sont commandées par le centre, qui impose ses vues – y compris de manière brutale – aux populations des territoires conquis. A l'autre borne du sujet, en 73 après J.-C., la création des municipes de droit latin entérine une certaine intégration des provinciaux à l'empire de Rome et à ses élites, tandis que les flux commerciaux comme, dans une large mesure, les influences culturelles, partent désormais des provinces pour aboutir à Rome, participant ainsi à une nouvelle définition de la romanité. C'est cette dynamique qu'il fallait mettre en lumière.

En 70 avant J.-C., Rome vient seulement et enfin d'intégrer les Italiens dans la citoyenneté romaine alors qu'ils auraient dû en jouir depuis la fin de la guerre sociale en 88 avant J.-C. L'empire territorial est encore en pleine expansion : des pans entiers ne sont pas encore conquis, Rome se débat en Orient avec Mithridate et la guerre s'éternise sans qu'on en voie le bout, privant le trésor des revenus de la province d'Asie, la plus riche de toutes. Pompée, César et Auguste, puis leurs successeurs, vont passer leur temps à faire la guerre pour pacifier l'empire, annexer de très nombreux territoires par la force et y imposer l'autorité de Rome de manière souvent brutale, ce qui provoque de nombreuses révoltes. A l'autre borne du programme, en 73 après J.-C., les Gaulois ont décidé de rester fidèles à Rome au lieu de rejoindre les Bataves et autres Germains lors de la révolte de 69 après J.-C., les notables de province participent, par leur comportement et par leurs largesses financières, à la gestion de l'empire, la prospérité a permis à des catégories nouvelles comme les affranchis ou les commerçants gaulois de s'enrichir et de s'élever socialement, les villes se parent de monuments qui témoignent des interactions culturelles : peu à peu, l'empire a commencé à changer de visage et ses élites cessent d'être purement romaines. On n'en est pas encore aux empereurs provinciaux mais les Flaviens, déjà, sont originaires d'Italie et non de Rome. A la dynastie suivante, les Antonins, on voit apparaître des empereurs originaires de Gaule ou d'Espagne.

C'est donc ce mouvement général qu'il fallait saisir et mettre en lumière, d'une manière qui ne soit pas uniquement descriptive mais qui permette d'expliquer les mécanismes qui ont conduit à ce renversement.

Les documents mettaient l'accent sur les rythmes et les modalités des relations entre Rome et les habitants des provinces dans le cadre de cette dynamique d'intégration : ils rappelaient que la phase de conquête avait souvent été brutale (doc 1 et doc 2, ainsi que les nombreuses zones militaires représentées sur la carte du doc. 9, qui indique aussi la position des troupes) et que la domination romaine suscitait encore de nombreuses révoltes tout au long de la période considérée, notamment en raison des abus des magistrats et de la lourdeur du tribut (doc. 2 et doc. 4). Pourtant, le discours de Petilius Cerialis au moment des troubles de 68-69 après J.-C. et de la révolte des peuples germains, qui tentaient d'entraîner les Gaulois dans leur sillage, montrait bien que le pouvoir romain était aussi à même d'assurer le contrôle du territoire (via l'armée, doc. 8, mais aussi via le culte impérial doc. 3 et la généralisation des formes romaines d'organisation doc. 6), de garantir une certaine prospérité (doc. 7) et d'emporter ainsi l'adhésion d'une part de plus en plus grande des élites, qui adhéraient au modèle civique romain et tendaient à le diffuser (doc. 5 et doc. 6).

Proposition de problématique et de plan :

La problématique du commentaire pouvait donc être d'étudier les modalités d'intégration des provinciaux en se demandant comment le centre de gravité de l'empire s'était en quelque sorte déporté de Rome vers les élites provinciales qui ont très largement contribué à assurer au monde romain stabilité, prospérité et pérennité.

C'est cette adhésion des populations provinciales à l'Empire de Rome qui a assuré sa stabilité et sa pérennité dans le cadre de ce que F. Millar appelait la « révolution de la conscience », c'est-à-dire la prise de conscience par les provinciaux qu'il était plus avantageux pour eux d'appartenir à l'empire que de chercher à s'en détacher pour recouvrer leur indépendance.

On pouvait, à titre d'exemple, articuler le plan en trois parties :

- montrer dans un premier temps le caractère brutal de la conquête et de la transformation de populations indépendantes en populations provinciales, c'est-à-dire en populations soumises à Rome dans le cadre de ses provinces ;

- puis montrer qu'une fois la phase de conquête passée, le seul moyen pour Rome de pérenniser sa domination, étant donné le peu d'hommes dont elle disposait, était de s'appuyer sur les populations provinciales, en particulier sur les élites, pour leur déléguer l'administration, le contrôle et le développement du territoire en échange d'une position avantageuse ;

- et montrer enfin comment cette relation d'intérêts bien compris avait conduit, par l'intégration des élites provinciales, à ce que la dynamique de l'empire émane désormais de la périphérie et non plus du centre par une inversion des courants économiques, culturels, religieux, etc.

I. La transformation des peuples libres en provinciaux

1. La conquête comme légitimation du pouvoir

Le sujet commence en 70 avant J.-C., date symbolique du premier consulat de Pompée, obtenu en-dehors de toutes les règles républicaines : la seule justification de sa position est son prestige militaire, qui explique qu'on lui ait confié le commandement de la guerre contre Mithridate (doc. 1).

Au-delà de la légitimation symbolique, les conquêtes sont aussi le moyen d'amasser un butin suffisant pour acheter des clientèles immenses, pratiquer la brigade électorale à une échelle jamais atteinte, faire preuve d'un évergétisme fastueux et en particulier remodeler Rome par des bâtiments inédits. La gloire va ainsi de pair avec l'appât du gain, qu'il s'agisse d'un désir individuel ou d'un moyen de financer le fonctionnement des institutions romaines, et ce motif est violemment dénoncé par les peuples soumis à Rome.

2. L'appât du gain

Le contexte dans lequel s'inscrivent les relations entre Rome et les provinciaux est donc celui d'une conquête militaire brutale qui vise à l'exploitation des territoires à la fois pour des motifs personnels et pour soutenir l'effort de guerre de Rome puis l'administration des territoires conquis. L'organisation de l'empire territorial, telle qu'elle a été pensée par Auguste, doit permettre de répondre à cet objectif.

3. L'organisation des provinces

Il fallait surtout montrer que l'essentiel des moyens militaires, humains et financiers sont concentrés dans les provinces de l'empereur et plus particulièrement aux frontières ; dans le reste

de l'empire, le pouvoir de Rome ne peut s'exercer qu'à travers des relais choisis parmi les provinciaux eux-mêmes, qui participent ainsi en quelque sorte à leur propre soumission en échange des intérêts qu'ils trouvent à cette situation.

La répartition des provinces, à partir d'Auguste, correspond ainsi à un processus progressif d'intégration à l'empire (commencé dès l'époque républicaine mais accéléré à partir du 1^{er} s. après J.-C.) qui permet de dépasser la brutalité de la conquête et fait reposer sur les provinciaux eux-mêmes, ou plus exactement sur les élites provinciales, une partie de la gestion de l'empire en échange de la paix, de la prospérité et de l'octroi ou du maintien d'une position sociale prééminente. Inversement, participer à l'administration du territoire pour le compte de Rome peut aussi offrir une possibilité d'ascension sociale et d'intégration à la sphère des élites.

C'est ce processus dynamique qui pouvait être l'objet de la deuxième partie.

II. Le rôle des notables de province dans la domination romaine

1. Les auxiliaires de l'armée romaine

On pouvait étudier en particulier le mécanisme d'octroi de la citoyenneté romaine aux soldats des troupes auxiliaires à l'issue de leurs 25 ans de service (26 dans la marine) et élargir la réflexion à l'octroi de la citoyenneté d'une manière générale.

A ce propos, il est important de rappeler qu'il n'y a guère de sens à comparer l'octroi de la citoyenneté à Rome et dans les cités grecques : les mécanismes ne sont pas les mêmes et, surtout, le contenu réel de la citoyenneté n'est pas le même. On peut renvoyer sur ce point à un article déjà ancien mais toujours pertinent de Ph. Gauthier, « Générosité romaine et avarice grecque : sur l'octroi du droit de cité », Mélanges d'histoire ancienne offerts à William Seston, Paris 1974, p. 207-215.

De même, il faut rappeler que les Tables Claudiennes correspondent à la demande faite par Claude au Sénat de Rome d'accorder le ius honorum aux élites gauloises qui n'en disposaient pas encore mais que cette demande s'est heurtée au refus des sénateurs. Elles n'attestent donc pas l'octroi par Claude de la citoyenneté romaine aux élites gauloises.

On rappellera aussi, à propos de la citoyenneté romaine, que chaque citoyen est inscrit obligatoirement dans une tribu, unité de base qui sert pour le recensement et les procédures de vote. Faire des notables mentionnés dans le document 6 des bédouins ou autres membres d'une société clanique était donc un contresens témoignant d'une méconnaissance étonnante du fonctionnement de la citoyenneté romaine.

Depuis Auguste, les légions, comme on le voit sur la carte du doc. 9, sont essentiellement massées aux frontières tandis que l'ordre intérieur est largement assuré par les auxiliaires, fournis par les provinciaux eux-mêmes. Le système repose sur un échange de bons procédés puisqu'ils peuvent espérer, en récompense de leurs bons et loyaux services, une intégration accélérée dans la catégorie des notables, qui jouent le rôle d'interface et de courroie de transmission entre Rome et les provinciaux.

2. Les notables, relais du pouvoir impérial dans les provinces

Le ralliement des élites se fait en fonction de l'intérêt qu'il représente et peut aussi s'expliquer parce que l'ordre qui règne à peu près permet le développement d'une prospérité certaine dont tout le monde peut tirer des bénéfices.

3. La prospérité de l'empire

Une des principales caractéristiques de la prospérité qui marque le 1^{er} s. après J.-C. est l'inversion des flux commerciaux en raison du dynamisme économique des provinces ; un autre trait saillant en est que les produits ainsi dégagés sont réinvestis sur place par les notables provinciaux pour assurer et afficher leur appartenance aux élites, selon des modalités qui conduisent à resserrer les liens avec Rome et à créer une culture impériale qu'on pourrait qualifier de romano-provinciale.

III. Culture de Rome, culture des provinces

1. Le développement de l'évergétisme

L'évergétisme a bien des formes mais c'est surtout l'évergétisme édilitaire qui était illustré dans le corpus, notamment à travers le financement des bâtiments du culte impérial.

Il faut rappeler à ce propos que le culte impérial a le plus souvent résulté d'initiatives spontanées des provinciaux eux-mêmes et que Rome s'est généralement contentée de l'organiser pour en faire un instrument du dialogue avec les provinciaux.

L'évergétisme a permis aussi le financement de bâtiments typiques de la parure monumentale de Rome et de toutes les cités romaines, conduisant peu à peu à la mise en place d'une forme de culture hybride commune aux différentes régions de l'empire.

2. La culture des provinciaux, une culture créole

On ne pouvait pas, dans cette partie, faire l'économie des débats autour du concept de « romanisation » et de son renouvellement depuis les années 1990.

Une illustration très parlante des modalités de rencontre entre la culture de Rome et la culture des provinciaux pouvait être fournie par le temple de Bêl, à Palmyre.

Ce document a été particulièrement mal commenté. Un ou une candidat(e) ignorait même où se situe Palmyre ce qui, au vu des événements récents, paraît tout simplement incroyable.

D'autre part, les commentaires du bâtiment ont révélé une grande méconnaissance des canons de l'architecture classique et de son vocabulaire.

Les provinciaux appartiennent donc de manière différenciée au monde romain. Les statuts juridiques tendent à s'uniformiser par l'extension du droit romain, que ce soit par le biais de l'exercice des magistratures dans les cités de droit latin, par le biais du service dans les troupes auxiliaires, ou encore par son octroi à titre individuel pour les notables comme Iulius Tutor ou Iulius Classicus. Le cadre urbain présente un visage assez semblable dans les différentes provinces, avec un Forum, un temple du dieu poliade et un temple ou un autel du culte impérial, ou encore un arc de triomphe qui rappelle l'idéologie sur laquelle repose le pouvoir impérial. Cependant, les rythmes et les modalités de la relation à Rome varient en fonction des régions et des peuples.

Conclusion :

Le corpus documentaire permettait donc d'appréhender la complexité des relations entre Rome et les provinciaux : la création des provinces s'est faite par la violence, la force brutale, et a été dictée à la fois par des considérations de politique intérieure et par l'appât du gain. Elle a débouché cependant sur une sorte d'accommodement entre les autorités romaines et les notables des provinces, à qui Rome garantissait le maintien de leur statut et promettait, par l'octroi de la citoyenneté romaine, la possibilité d'intégrer à terme le groupe des élites romaines par l'appartenance à l'ordre sénatorial ou à l'ordre équestre. Cette situation a permis le développement d'une prospérité dont les fruits ont été réinvestis, en partie, dans des actes d'évergétisme et en particulier d'évergétisme édilitaire qui ont permis, peu à peu, de donner aux communautés de l'empire un visage à la fois familier et différencié. Dans ce processus, ce sont les provinciaux qui créent désormais la richesse de l'empire, richesse matérielle aussi bien que culturelle : la relation à Rome s'est en quelque sorte inversée.

Partie pédagogique

Le jury a été heureux de constater cette année une très forte diminution du nombre de copies sans transposition didactique. Rappelons que cette transposition est absolument impérative et que son absence interdit à une copie, si brillante soit-elle, d'obtenir la moyenne.

Une grande majorité des candidats a choisi de proposer une transposition en classe de 6^{ème} mais les documents du corpus se prêtaient tout aussi bien – voire mieux – à une transposition en classe de Seconde. Rappelons par ailleurs qu'il n'y a pas d'EPI en classe de 6^{ème}.

L'exercice doit permettre aux correcteurs de voir concrètement comment les élèves travailleraient : il importe donc de bien mettre en évidence le déroulé de la séance proposée et, surtout, de valoriser l'adaptation du contenu scientifique correspondant aux documents du corpus.

En revanche, il est inutile de lister toutes les compétences qui doivent être travaillées d'une manière générale en Seconde ou en 6^{ème}. Ce qui importe est de bien mettre en évidence celles qui sont utilisées au cours de la séance proposée.

Enfin, il y a suffisamment de sites archéologiques et de musées en France pour éviter, si on veut proposer une activité délocalisée, de choisir celui qui permet aux correcteurs de deviner l'origine géographique des candidats, surtout si ces derniers précisent que tel ou tel musée se trouve à côté de leur collège ou de leur lycée.

A titre d'exemple, on pouvait proposer une transposition en classe de Seconde. Le but de la séquence proposée (destinée à occuper deux séances, la première consacrée aux aspects plus proprement institutionnels et la seconde aux aspects plus culturels) serait d'aller au-delà de la définition théorique de la citoyenneté romaine pour faire réfléchir les élèves sur les raisons qui ont poussé Rome à étendre la citoyenneté et à l'accorder largement aux provinciaux, et sur les conséquences de cette extension.

Dans la mesure où les enseignants sont invités à faire travailler leurs élèves sur différents types de sources, et en particulier sur des sources artistiques, on pouvait privilégier les documents suivants dans le corpus :

-le doc. 8 (premier diplôme militaire) est pris comme document maître. Il permet d'aborder les structures de l'Empire, les relations avec les peuples conquis et la question des modalités d'accession à la citoyenneté romaine ;

-le doc. 4 (discours de Petilius Cerialis pour convaincre les Gaulois révoltés qu'ils ont tout à gagner à rester dans l'empire) permet de compléter la question des avantages concrets que le droit romain peut offrir aux provinciaux et du rôle que l'unification des statuts juridiques a joué dans l'intégration de l'empire ;

-le doc. 5 (temple de Bêl) montre que cette citoyenneté est peut-être partout la même juridiquement parlant mais qu'elle se vit de manière différenciée, ce qui permet d'aborder la question du rythme de l'intégration des provinces et des relations entre le centre et ses marges.

On pouvait ainsi montrer, au-delà de son contenu juridique, quel était le contenu concret de la citoyenneté romaine.

Catherine Apicella
avec Catherine Vercueil, Noémi Colin et Yannick Clavé

Option géographie

Sujet : « Mers et océans : vers une territorialisation ? »

1. Éléments de réflexion pour l'analyse scientifique

Remarques générales sur le corpus documentaire :

Le titre et le corpus documentaire proposaient de conduire les candidats à s'interroger sur les facteurs, modalités, acteurs et limites de la territorialisation des mers et océans, c'est-à-dire des espaces maritimes côtiers et hauturiers, et des interfaces littorales.

Le glossaire du site Géoconfluences notamment définit la notion de territorialisation (<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/territoires-territorialisation-territorialite>) ainsi : « la territorialisation consiste en une appropriation qui peut être juridique et économique (la propriété) ou symbolique (le sentiment d'appartenance, de connivence). La notion de territoire implique, en principe, l'existence de limites précises. Mais, dans certaines de ses acceptions, symboliques ou fonctionnelles, le territoire peut avoir des limites plus floues ou peut correspondre à une organisation réticulaire : territoires de la mobilité, de l'appartenance communautaire (les diasporas), territoires virtuels par exemple ».

Le corpus documentaire invitait à aborder dans la copie les thématiques suivantes :

- 1) La territorialisation juridique et géopolitique qui passe notamment par la fixation et l'appropriation de limites. Ce processus se traduit, depuis la Convention de Montego Bay, par la montée des litiges frontaliers exacerbée par les demandes d'extension du plateau continental, une militarisation des mers et océans, mais aussi par un certain nombre de partenariats. Cette modalité de la territorialisation, pour importante qu'elle soit, a trop souvent évincé les autres dimensions du phénomène.
- 2) La territorialisation économique qui est liée à la grande variété de ressources connues ou supposées: ressources halieutiques, énergétiques, touristiques, ainsi que patrimoniales. Ce thème permet d'expliquer un certain nombre de conflits qui ne doivent pas masquer, comme cela a été le cas dans bon nombre de commentaires, les nombreuses situations de coopération.
- 3) La territorialisation sociale et culturelle qui apparaît dans les pratiques et les représentations et fait de l'appropriation des mers un élément de construction des identités. Cet aspect a trop souvent été évacué ou trop vite expédié.
- 4) Les acteurs multiples de la territorialisation : États, institutions internationales mais aussi acteurs économiques, sociétés riveraines et acteurs de la protection des milieux maritimes.
- 5) Les limites de la territorialisation des mers et océans qui demeure très incomplète et se manifeste notamment en matière de risques et pollutions. Ce thème permettait notamment de développer la question de la patrimonialisation des écosystèmes marins.

Certaines copies révélant une maîtrise incomplète des spécificités de l'exercice de commentaire de documents, le jury se propose ici de revenir plus précisément sur quelques éléments de méthode.

Remarques concernant la forme :

Le jury tient à rappeler que la forme est déterminante, comme dans toute épreuve écrite ; qu'il s'agisse de l'expression et du niveau de langue, de l'orthographe, de l'emploi des majuscules ou du soin apporté à la graphie et à la réalisation de schémas et croquis.

Remarques concernant l'introduction :

Il est rappelé que l'introduction du commentaire ne doit pas être plus longue qu'une partie. Les termes clés du sujet doivent être définis précisément. Trop souvent le terme de territoire a été analysé sans aboutir à une définition de la territorialisation, réduite à ses dimensions juridique et politique. La présentation du corpus documentaire est indispensable, mais elle doit être synthétique et prendre la forme d'un cadrage du sujet. Dès lors, il faut bannir toute présentation par document ; il est au contraire nécessaire de procéder à des regroupements. La présentation par nature est rarement la plus pertinente, par opposition à une présentation par échelles, acteurs ou thématiques, permettant de faire émerger des idées transversales. La problématique qui en découle doit être explicite et intégrer les termes clés du sujet sans le paraphraser. On peut citer deux exemples tirés de bonnes copies : « *comment l'intérêt croissant pour les mers et océans par des acteurs toujours plus nombreux conduit-il à une territorialisation différenciée des espaces maritimes ?* », ou encore « *en raison de leurs spécificités, les mers et océans peuvent-ils être territorialisés selon les mêmes modalités que les espaces terrestres ?* ».

Remarques concernant le développement :

Le croisement des documents, pourtant au cœur de la démarche du commentaire, est souvent trop partiel. Les copies ne mettant pas en regard les différents documents, ou en délaissant certains, ont été pénalisées. Ceux-ci doivent tous être mobilisés même si leur poids est à hiérarchiser.

Les documents ne doivent pas seulement faire l'objet d'un prélèvement d'informations afin d'illustrer une réflexion de type dissertation, mais bien être placés au centre de l'exercice. Il ne s'agit pas non plus de dresser un inventaire des faits et situations présentées dans le corpus : les documents doivent être questionnés, contextualisés, et expliqués. Pour cela, on ne saurait trop conseiller des citations à la fois précises (expressions, chiffres, situation) et brèves. Enfin, il est essentiel que le commentaire présente un équilibre entre analyse des documents et connaissances scientifiques susceptibles de les éclairer. Par exemple, le corpus proposé ne mentionnait pas de manière explicite la Convention de Montego Bay, il revenait donc aux candidats d'en présenter les dispositions afin d'expliquer les conflits liés aux ZEE figurant sur les cartes. Le jury rappelle que l'analyse des facteurs explicatifs doit être précise et diversifiée. De trop nombreux commentaires s'en sont tenus à invoquer une mondialisation générique. Il était pourtant possible de convoquer par exemple les évolutions des grandes routes maritimes, les recompositions géopolitiques de ces dernières décennies, ou encore les héritages historiques et culturels de certaines régions du monde.

Les références scientifiques précises et utilisées à bon escient ont été valorisées. C'est notamment le cas de la mobilisation de la notion de « territoire » proposée par Camille Parrain.

L'exercice du commentaire de documents n'appelle pas de plan-type ; tous les plans sont acceptés s'ils répondent à une logique pertinente et argumentée, quel que soit le nombre de parties (dans la limite de quatre). Selon le corpus, un plan scalaire est envisageable mais il faut en éviter certains écueils : le risque de redondance et l'absence de croisement des documents d'échelle différentes.

Il est possible de réserver une partie ou une sous-partie à une typologie si le sujet s'y prête, mais on attire l'attention des candidats sur les exigences méthodologiques de cette démarche. Une typologie débute forcément par la présentation des critères qui permettent de classer les territoires. Par exemple, l'inégale intensité de la territorialisation, les modalités de territorialisation, le degré de conflictualité, etc. Il convient ensuite de décrire chacun des types, avant de les illustrer par un exemple précis.

La conclusion peut être brève, elle n'en est pas moins nécessaire. Trois temps sont attendus : une courte synthèse de l'argumentation, une réponse à la problématique et une transition vers l'utilisation pédagogique qui articule bien les deux parties de l'exercice.

2. Eléments de réflexion pour l'utilisation pédagogique

La transposition didactique et pédagogique est l'une des spécificités fortes de cette épreuve de « commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents ». Elle permet de mesurer la capacité des candidats à mettre en œuvre un temps d'enseignement découlant d'un choix de documents en lien avec une thématique. Il s'agit là d'un exercice crucial, en connexion avec la nature même de l'agrégation interne, concours dont on rappelle qu'il s'adresse à des enseignants et qu'il prend en compte leurs compétences professionnelles.

On rappellera que la transposition participe à une notation globale de l'épreuve de « commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents » au sein de laquelle elle peut contribuer à environ un quart des points. Toutefois, du fait même de son importance au regard des objectifs évoqués plus haut, on redira qu'il n'est pas envisageable qu'un candidat en fasse l'économie sous peine de ne pouvoir prétendre à la pleine réalisation de cette troisième épreuve. Son absence est donc préjudiciable à l'obtention de la moyenne même si, par ailleurs, les pages relatives au commentaire sont de bon niveau.

Sa forme est laissée à la libre appréciation des candidats. Ainsi, si la plupart d'entre eux décident d'y consacrer une partie à part entière à la suite du commentaire, il est également acceptable d'effectuer d'autres choix. On peut en effet envisager que la transposition, liée à une sous-thématique de la problématique, soit développée au sein d'une partie ou sous-partie du commentaire. De même, le candidat peut tout à fait décider de « filer » cette transposition et de dévoiler son contenu progressivement en lien avec l'avancée logique de sa démonstration et en effectuant ainsi plusieurs éclairages complémentaires au fur et à mesure du commentaire de documents. Il n'y a donc pas de forme attendue, si ce n'est celle qui permet le mieux possible au candidat d'exprimer la logique de sa construction.

Afin d'aider à identifier au mieux les éléments constitutifs de cet exercice, on mettra en exergue certains points tout en renvoyant à la lecture des rapports des années précédentes pour avoir des éclairages complémentaires :

A. La transposition vise à proposer un temps d'enseignement (séance ou séquence) qui doit être l'expression de choix réfléchis et cohérents

Il s'agit en effet de choisir un nombre limité de documents au sein du corpus documentaire proposé. Il s'agit également de choisir un niveau d'enseignement adapté (et un seul) en fonction d'une problématique ou d'une thématique de travail. Le (ou les) document(s) sélectionné(s) doit(doivent) donc être choisi(s) en fonction d'une réflexion didactique qui fasse ressortir son(leur) intérêt. Le document peut être enrichi par une proposition de documents hors corpus mais, dans ce cas, ces derniers ne doivent être que des compléments seconds.

Ce choix doit également être adapté au public visé (le choix d'un texte beaucoup trop long, d'une carte beaucoup trop dense ou proposant une légende très riche en concepts et notions pour un public de sixième peut poser question, tout comme celui de documents trop simples dans le cadre d'une démarche réflexive qui se voudrait ambitieuse) et aux attentes en termes de compétences et de démarches d'apprentissage préconisées pour ce niveau (ainsi, les programmes de géographie de collège et de lycée imposent-ils, dans certains chapitres, de pratiquer une étude de cas. Proposer une transposition ancrée dans l'un de ces chapitres peut donc difficilement faire l'économie de cette démarche).

B. Le temps d'enseignement choisi (séance ou séquence) doit être positionné avec précision dans une partie des programmes de géographie de l'enseignement secondaire (collège ou sections générales ou technologiques du lycée)

Ce choix doit être justifié au regard des attentes des textes officiels, ce qui sous-entend donc que le candidat ait une vision fine de ceux-ci (programmes, socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Les documents d'accompagnement des programmes, qui n'ont pas le même statut que les référentiels ci-avant, proposent des pistes intéressantes à exploiter et leur connaissance par le candidat constitue souvent une aide notable pour la mise en œuvre des programmes. L'adéquation avec les objectifs des textes officiels est tout à fait centrale et suppose d'articuler programmes et sujet de l'épreuve : ainsi, certaines thématiques des programmes invitent à travailler sur les espaces littoraux, certains candidats ont donc fait ce choix. Or, dans le contexte de ce corpus documentaire et du sujet posé, il convenait d'être très vigilant : les candidats ne pouvaient se contenter de travailler sur la bande littorale, sans prendre en charge la spécificité des espaces maritimes par rapport aux espaces terrestres, afin de rester dans le sujet à traiter.

Par ailleurs, si les nouveaux programmes ne donnent pas d'indication précise sur le nombre d'heures à allouer par l'enseignant au traitement de chaque thème (et donc a fortiori à celui des sous-thèmes choisis), le temps passé pour traiter la séance ou la séquence choisie doit être réaliste par rapport aux objectifs pédagogiques que se fixe l'enseignant dans sa programmation/progression. Il est donc nécessaire, pour le candidat, de justifier ses choix.

Dans tous les cas, les contenus d'enseignement sont indissociables des compétences qu'ils permettent de travailler. Ces dernières sont clairement affichées dès les premières pages disciplinaires des nouveaux programmes de collège (cycle 3 et cycle 4), comme des programmes de lycée (tableau des capacités et méthodes). La transposition pédagogique et didactique doit donc rendre compte à la fois de la prise en charge des thématiques du programme et des compétences travaillées (qui seront fonction des situations d'apprentissage choisies par l'enseignant et de la place de la séance/séquence dans la progression des apprentissages).

En collège, une transposition dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé était envisageable, mais des propositions de différenciation pouvaient légitimement s'inscrire en dehors de ce cadre. De même, le candidat pouvait décliner sa proposition dans la mise en œuvre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) : dans ce cas, le candidat se devait de mentionner l'une des huit thématiques possibles d'EPI mais surtout l'inscrire dans les enjeux du programme de géographie sans omettre d'identifier l'intérêt du croisement des regards disciplinaires et éventuellement de proposer une évaluation interdisciplinaire.

C. La transposition pédagogique doit permettre une description, la plus parlante possible, du temps d'enseignement choisi et de ses modalités opératoires

Là encore, il n'y a pas de forme convenue. Mais le candidat doit s'efforcer de faire comprendre son choix de démarche pour atteindre ses objectifs. Ceux-ci doivent donc avoir été clarifiés, notamment en termes de maîtrise de concepts et notions mais aussi de modalités de travail des élèves. C'est bien de la confrontation entre les objectifs affichés d'une part et des mises en situation pour y parvenir d'autre part que résulte le degré de pertinence des propositions échaudées (ainsi afficher un objectif de développement de l'autonomie des élèves et proposer une tâche très cadrée où les élèves n'ont aucun choix de démarche ou de ressources mobilisées s'avère peu opératoire). On doit donc, au sein de la transposition, voir les élèves et comprendre ce qu'ils ont à faire dans un temps imparti ; les propositions de rendu d'élèves sont, à ce titre, souvent éclairantes. En bref, dire ce qui est enseigné n'est pas suffisant, il est important de le connecter à la façon dont les élèves travaillent et donc apprennent. La réflexion invite les enseignants, comme ils le font dans leurs classes, à s'interroger sur les obstacles possibles, sur l'anticipation de certaines difficultés, etc.

La convocation de démarches d'apprentissage novatrice est possible, en collège comme en lycée : le travail en îlots, les usages du numérique au service de la mise en activité des élèves, les modalités de différenciation, le travail entre collègues, l'autoévaluation ou les évaluations entre pairs, l'exploitation des représentations des élèves, le travail coopératif ou collaboratif, la pédagogie de projet, les sorties sur terrain, la réalisation de tâches complexes, la pratique d'évaluations formatives sont ainsi, parmi bien d'autres, autant de possibilités d'incarner une pédagogie active au service des apprentissages.

D. Le temps d'enseignement choisi doit être mis en perspective.

Ainsi, les prolongements apportés à la leçon peuvent-ils être bienvenus (reprise des notions et concepts dans d'autres chapitres par exemple, évocation de la progression de l'apprentissage d'une ou plusieurs compétences, etc.).

Les objectifs d'évaluation et la forme revêtue par celle-ci (évaluation sommative, formative, etc.) gagneront à être explicités clairement et à s'articuler logiquement avec les ambitions affichées dans le temps d'enseignement relaté.

Ainsi, on comprend qu'une solide préparation au concours de l'agrégation interne passe aussi, dans cette épreuve comme lors des oraux, par de réelles expérimentations de situations d'apprentissage les plus variées possible dans ses propres classes qui confèrent au candidat la capacité à les mobiliser avec pertinence, à les expliciter avec finesse et à en connaître les attendus comme les limites.

EPREUVES ORALES (Admission)

Remarques générales :

Même si le jury s'efforce chaque année de renouveler la présentation du rapport des épreuves orales de l'agrégation interne d'histoire-géographie, il est évident que les remarques générales avancées dans les rapports précédents restent d'actualité et nous invitons donc les candidats à s'y référer. Ce point posé, rappelons néanmoins quelques principes essentiels.

Il importe tout d'abord que la leçon soit incarnée, ce qui signifie qu'elle doit idéalement révéler une personnalité. Il s'agit pour le candidat de montrer, autant que possible dans les conditions particulières du concours, qu'il est capable de s'approprier un sujet de manière dynamique et originale, sans reproduire de façon trop passive ou convenue des extraits d'ouvrages et des séquences d'enseignement. Cela suppose de faire preuve en amont, au moins durant l'année de préparation, d'une véritable curiosité scientifique. C'est le moment d'actualiser ses connaissances par des lectures d'ouvrages universitaires récents et d'articles de revues de vulgarisation scientifique, par des visites d'expositions et la redécouverte de films majeurs. Certes, le jury sait combien les candidats (et notamment ceux qui ne bénéficient pas d'un congé de formation), pris par leurs obligations professionnelles et leur vie de famille, manquent de temps. Mais il déplore que cette culture générale personnelle, bien réelle pourtant chez les candidats, émerge peu lors de la leçon puis de la reprise alors qu'elle serait pourtant très valorisée.

C'est l'occasion de rappeler que l'oral se prépare longtemps en amont et pas seulement après la publication des résultats d'admissibilité, le délai est alors trop court pour consolider sereinement les acquis nécessaires à une bonne prestation. Cette préparation ne doit pas négliger non plus, à côté des aspects strictement scientifiques, la connaissance approfondie des programmes et des documents d'accompagnement. A cet égard, les programmes des filières technologiques paraissent un peu négligés.

Concernant l'oral en lui-même, et pour rester sur des considérations générales, le candidat doit être mobilisé jusqu'au terme de l'épreuve. Trop souvent, le jury note un relâchement physique et psychologique après la fin de l'exposé. Il convient au contraire de rester concentré tant la reprise fait partie intégrante de l'oral et permet parfois, par des réponses pertinentes, précises et enlevées, de rééquilibrer une leçon décevante. A l'arrivée, chaque point compte et il serait dommage de gâcher une année de préparation par quelques minutes d'inattention. Notons au demeurant que très peu de candidats admissibles ont abandonné cette année en cours de préparation de la leçon d'oral, et le jury se félicite de cet état d'esprit positif.

Afin d'aider au mieux les candidats dans leur approche des épreuves d'admission, le jury a décidé cette année de leur présenter les quatre temps forts d'un oral d'histoire ou de géographie (la réflexion sur le sujet, le passage en bibliothèque, la préparation en salle, la leçon devant le jury), en leur prodiguant à chaque fois quelques conseils pratiques.

Remarques particulières :

- le temps de réflexion sur le sujet :

Une fois son sujet tiré, le candidat monte en salle de préparation où il dispose de quinze minutes (temps incompressible) pour réfléchir à l'intitulé du sujet avant de se rendre en bibliothèque y emprunter les ouvrages nécessaires. Comment bien mettre en valeur ce temps réduit ? Il importe tout d'abord de rester serein. Les sujets, pour être de type différent, restent au fond de difficulté égale et le jury sait apprécier, si nécessaire, le nombre restreint de ressources documentaires offertes par la bibliothèque du concours sur une période et une thématique données. De manière paradoxale, il est parfois plus confortable pour un candidat de tirer un sujet sur lequel il dispose de connaissances limitées, il court moins le risque de se perdre dans les détails érudits et conservera une approche synthétique efficace s'il sait mettre à profit les ouvrages généraux et les articles de vulgarisation à sa disposition.

Réfléchir de manière pertinente à son sujet en quinze minutes, ce n'est pas lister au brouillon « tout ce que l'on sait », ce n'est pas se livrer à un exercice forcément confus et anxigène. Il vaut mieux réfléchir de manière posée à la formulation, au périmètre et aux enjeux du sujet. Quels sont les termes de celui-ci et quelles sont les définitions qu'il appelle ? Quelles sont surtout les interactions entre les termes de l'intitulé ? Il faut prendre en compte la diversité des espaces ou des temporalités à traiter. « Prévenir les risques dans les pays développés » ne se limite pas à prévenir les risques en France. « Habiter une île française » n'est pas le même sujet qu'habiter l'outre-mer français. « La question sociale au XIXème siècle » n'est pas synonyme d'un sujet sur « Le monde ouvrier français au XIXème siècle ». C'est à ce moment qu'il convient, par un travail de définition et de délimitation, d'éviter le hors-sujet ou les lacunes importantes. Le candidat, lancé sur une fausse piste, ne pourra plus corriger le tir après deux ou trois heures de préparation en salle. Il le pourra d'autant moins qu'il n'aura plus la possibilité de revenir en bibliothèque.

C'est donc durant ces quinze minutes qu'il faut réfléchir aux ouvrages (généraux et plus spécialisés), cartes, manuels, à emprunter en bibliothèque. C'est durant ce moment-là également que le candidat doit appréhender l'éventuelle distorsion entre le sujet posé (à traiter de manière scientifique) et sa transposition dans les programmes scolaires (l'approche est forcément plus réduite). Il n'est pas inutile enfin de convoquer les images, les paysages, l'iconographie que le sujet appelle afin de bien incarner la leçon.

-Le passage en bibliothèque

Au terme des 15 minutes de réflexion sur le sujet, le candidat est amené par les appariteurs en bibliothèque. Il peut y rester 45 minutes au maximum mais il a la possibilité, s'il le souhaite, d'y rester moins longtemps, ce qui lui permettra de gagner du temps en salle de préparation. Pour optimiser ce passage, il est indispensable, lors de la visite des bibliothèques organisée la veille de l'épreuve, d'avoir bien compris comment s'organisent ces trois espaces : bibliothèque de géographie, bibliothèque d'histoire, bibliothèque des ressources documentaires (cartes, manuels, docs photos, etc...). Les salles obéissent à des règles d'agencement (périodes, espaces, thèmes, etc...) qu'il faut intégrer avant d'être en condition d'examen sous peine de perdre un temps précieux. Lors de leur visite, les candidats peuvent interroger les appariteurs responsables de la salle sur l'agencement de cette dernière ou les membres du bureau sur les conditions d'emprunt. Le bureau a conscience des limites de ces bibliothèques et s'efforce d'y remédier par des achats réguliers d'ouvrages récents.

Chaque année, le jury déplore que certaines ressources soient sous-utilisées. En histoire par exemple, certaines revues de vulgarisation sont peu employées par les candidats alors que sur

bien des sujets certains numéros auraient permis de bâtir et d'illustrer une leçon efficace. Il convient de privilégier les ouvrages les plus récents, même si certaines vieilles collections universitaires peuvent à l'occasion offrir bien des services. Se perdre dans de volumineux ouvrages d'érudition semble risqué et ne correspond pas, de toute façon, à l'esprit de l'épreuve. Il vaut mieux partir du général pour aller vers le particulier. Les grandes collections destinées au premier cycle du supérieur, fréquemment utilisées par les enseignants du secondaire, doivent être privilégiées. Il est important d'utiliser un ouvrage avec lequel on est familier. Inutile d'emprunter un livre ou un article dont on sait par avance qu'il ne sera pas ouvert, faute de temps. Cela pourrait déboucher à la reprise sur une question déstabilisante. Au demeurant, les candidats ne sont pas obligés d'utiliser la totalité des ouvrages auxquels ils ont droit. Peu de candidats pensent à utiliser des manuels du secondaire, à l'iconographie pourtant très riche, pour illustrer leur leçon. Pour une leçon sur les sociétés coloniales (en classe de 4ème), un candidat s'est ainsi contenté pour son exploitation pédagogique d'utiliser une double page de manuel sur l'Algérie alors que le même manuel offrait quelques pages plus en amont de très beaux documents qu'il aurait pu exploiter dans le cadre de sa leçon.

Rappelons enfin que le passage en bibliothèque s'anticipe tout au long de l'année de préparation à l'agrégation interne : il s'agit de connaître les références incontournables, les sorties récentes qui pourraient donner lieu à des sujets nouveaux, il faut se familiariser avec ces ressources de manière à les connaître pour mieux les utiliser. Cela suppose idéalement la fréquentation régulière d'une bibliothèque universitaire. Cela suppose également de se tenir informé, encore plus que d'habitude, des grands enjeux et débats concernant l'actualité politique et socio-économique du monde contemporain.

-la préparation en salle :

Le jury n'exige pas des candidats qu'ils soient des spécialistes du sujet ou qu'ils puissent en devenir des experts en quelques heures de préparation. Il attend une présentation complète, cohérente, stimulante et problématisée d'une question scientifique et de sa transposition didactique, en conformité avec les programmes scolaires. Si nous avons rappelé précédemment l'utilité des manuels, il ne faut pas, pour autant, faire reposer l'exposé scientifique sur ces derniers. Certains candidats se laissent trop entraîner par eux et proposent des problématiques très liées aux manuels mais parfois trop réductrices par rapport au sujet donné et aux exigences scientifiques attendues. Le sujet ne se limite pas au seul cadre proposé par le manuel.

Si le candidat dispose de plusieurs heures, le temps passe vite et il convient de bien le gérer en attribuant d'emblée un temps déterminé à la rédaction de chaque partie et en se laissant un quart d'heure au moins pour se relire intégralement. On pensera à numéroter les pages pour éviter quelques confusions gênantes et à bien identifier les documents d'illustration et leur place durant la leçon. Rechercher fébrilement ceux-ci devant le jury ne laisse pas une bonne impression. Durant la préparation, certains candidats semblent négliger la transposition didactique au profit de l'exposé scientifique. Celui-ci ne doit pas monopoliser l'essentiel du temps de préparation.

-la leçon devant le jury :

Trop de candidats négligent la transposition didactique. Il est impératif de lui consacrer au moins 10 minutes. Si la plupart des candidats préfèrent séparer l'exposé scientifique de la transposition didactique, il est possible d'opter pour une formule intégrée, même si l'exercice est parfois difficile. Inutile de « jargonner » lors de la transposition didactique ou de chercher à s'adapter à de supposées modes pédagogiques. Les candidats doivent être très clairs sur ce que feront les élèves : quelle mise en situation, quelle durée prévue pour la séquence, quels objectifs recherchés, etc.... On ne se contentera pas de dire « je demanderai aux élèves de faire ceci », « je

leur montrerai tel schéma » ... Il faut présenter très concrètement les attendus en réalisant les schémas et croquis évoqués (ce qui suppose d'avoir éventuellement le matériel adéquat).

Il convient également de s'adapter au niveau de la classe en proposant une transposition réaliste : certaines activités suggérées semblent parfois trop ambitieuses par rapport au public concerné. Certains candidats évoquent leur propre expérience d'enseignant. De fait, partir de sa propre pratique et s'inspirer de ce qui fonctionne dans ses classes semble une initiative intéressante. Expliquer sa démarche pédagogique, c'est aussi parfois, de manière lucide et critique, poser et se poser des questions, émettre des doutes. La transposition doit idéalement être pensée dès le début de l'exposé scientifique de manière à bien lier les deux exercices. Des candidats fondent d'ailleurs leur transposition pédagogique sur des documents déjà présentés au jury lors de la leçon. Dans tous les cas, il ne faut pas recopier la transposition pédagogique d'un manuel (les doubles pages d'activités) mais élaborer son propre modèle. Enfin, la question didactique, à savoir la place de la leçon dans la progression annuelle et dans les programmes, est un élément indispensable des présentations.

Il est inutile de lire devant le jury sa bibliographie (qui doit être organisée : ouvrages généraux, ouvrages spécialisés, outils, articles...), il vaut mieux la commenter en indiquant l'éventuelle absence dans la bibliothèque du concours d'un ouvrage ou article important pour le sujet (le jury en tiendra compte) ou en situant par exemple tel ouvrage utilisé dans une dynamique historiographique. Inutile également, en début de leçon, d'écrire au tableau le plan (qu'on prendra toujours soin de justifier), c'est une démarche passive et une perte de temps, il vaut mieux arriver avec le plan déjà rédigé (sur transparent ou sur feuille) et indiquer clairement au jury quand on passe d'une partie ou sous-partie à une autre. Le jury apprécie les leçons lancées par une accroche dynamique et originale.

Définir précisément les termes de l'intitulé ne revient pas à lire passivement une notice de dictionnaire. Bien analyser le sujet suppose aussi de comprendre les interactions des termes clés de ce dernier. Ainsi le sujet « Habiter une île » ne doit pas amener le candidat à définir simplement les termes « habiter » puis « île » ... La coordination « et » doit être aussi interrogée dans le sujet « Les pauvres et la ville ». En géographie, le jury déplore que certaines notions de base relevant du vocabulaire spécifique de la discipline soient parfois mal maîtrisées. Les termes « carte », « croquis », « schéma », « chorème » ne sont pas synonymes. La lecture de certains manuels de référence pourrait y remédier. Une vraie problématisation est attendue et non une simple reformulation du sujet.

La leçon doit être nourrie de nombreux exemples et illustrations sous peine de rester trop générale et théorique. A cet égard, les cartes, notamment topographiques, semblent insuffisamment utilisées en leçons de géographie. Le jury a par exemple apprécié l'utilisation d'une carte topographique de Clermont Ferrand à l'occasion d'une leçon sur les mobilités du quotidien, la leçon était ainsi bien incarnée. Les documents présentés (images, cartes, textes, tableaux statistiques, graphiques) ne doivent pas être pensés comme de simples illustrations, on ne doit pas les présenter rapidement au jury mais les commenter de manière critique et laisser le temps au jury d'en prendre connaissance. Si l'approche multiscalaire est souvent pertinente, elle ne doit pas devenir une fin en soi et être systématisée. La nécessité de respecter l'orthographe, et notamment des noms propres, est une évidence (quelques erreurs malheureuses sur « Mitterrand », « Ruhr », etc.).

La reprise est un moment très important de la leçon, qui permet au jury d'approfondir certains points de l'exposé et de la transposition, comme de tester la capacité du candidat à justifier avec pertinence une position, à nuancer un propos, à préciser un point particulier. Il est

possible que le jury demande au candidat de réaliser au tableau un croquis ou un schéma. Cette demande ne doit pas dérouter. Notons enfin que les examinateurs sont conscients de la distorsion qui existe entre la réalité pédagogique quotidienne des enseignants (utilisation de vidéoprojecteurs, de tableaux numériques, de la ressource internet) et les conditions de préparation et passage des candidats (utilisation du rétroprojecteur, absence de l'outil informatique), ils en tiennent compte.

Deux exemples de leçons réussies :

Comme chaque année, le jury tient à présenter aux candidats deux exemples de leçons réussies (l'une en histoire, l'autre en géographie) qui, sans être particulièrement exceptionnelles (elles perdraient alors leur valeur d'exemple), ont pleinement satisfait les commissions concernées.

Histoire : La leçon porte (classe de 6^{ème}) sur "Les premières écritures en Mésopotamie et en Egypte".

Le candidat opte pour la problématique suivante : dans quelle mesure l'apparition des premières écritures est concomitante des premiers Etats et de l'apparition de ce qu'on nomme "civilisation" ?

Il propose d'organiser sa réflexion autour du plan suivant :

I/ De la forme aux sens, l'apparition des écritures

A/ Des pictogrammes au cunéiforme, l'évolution de l'écriture en Mésopotamie

B/ Hiéroglyphes : du dessin au dessein

II/ Du quotidien au sacré, l'expression d'une civilisation

A/ Ecrire pour dire le sacré

B/ Des écritures pour le quotidien

III/ Des instruments de pouvoir

A/ Un révélateur des hiérarchies sociales

B/ Ecrire au service du pouvoir

La leçon est dynamique, claire et bien illustrée, depuis l'introduction (avec comme document d'accroche la stèle de Nefertabet, sœur de Kheops) jusqu'au terme de la troisième partie. Le candidat alterne efficacement documents archéologiques et documents textuels et maîtrise globalement le savoir scientifique sur son sujet. Certes, des points auraient pu être nuancés ou précisés. Le contexte de découverte et de déchiffrement de ces écritures aurait ainsi pu être mieux rappelé. Plus fondamentalement, la notion de « civilisation » est à manier avec prudence. Il existe des formes d'organisation sociale et politique que l'on peut appeler « civilisation » et qui, pour autant, ne sont pas dotées de l'écriture et/ou d'appareil étatique même primaire. Attention ainsi à l'effet de source : on connaît mieux ces civilisations à partir du moment où elles produisent des écrits, mais cela ne signifie pas qu'elles n'existaient pas auparavant. Il y avait en Égypte ou en Mésopotamie des formes d'État avant l'écriture et le lien entre les deux est très discuté. Mais ces critiques n'enlèvent rien à la qualité d'ensemble de la leçon. Le jury est particulièrement frappé de l'originalité de la transposition pédagogique proposée à partir de la grande stèle d'Hammourabi. Après un travail classique de description et d'analyse du document historique, le candidat élargit la réflexion vers la signification des textes juridiques (protéger avant de réprimer) et compare la stèle avec le règlement intérieur du collège.

Géographie : Le sujet est "Habiter un estuaire" (classe de 6^{ème}).

En introduction, le candidat s'efforce de définir les estuaires dans toutes leurs dimensions (profondeur, essai de délimitation, distinction avec embouchure, biotope). Cette définition est opérationnelle dans la mesure où elle va servir de réel point d'appui au reste de l'exposé. La diversité des estuaires permet de proposer un cadrage géographique et d'introduire la notion « habiter » (avec un court rappel épistémologique sur cette notion). La problématique est simple mais efficace : « comment habite-t-on voire cohabite-t-on sur les estuaires dans le monde, en tentant de concilier exploitation et préservation ? ».

Le plan se distribue en trois parties :

I/ Des estuaires inégalement habités

II/ Aménager les estuaires pour les habiter

III/ Répondre aux défis de la cohabitation et de la préservation.

La leçon est bien structurée en arguments successifs nourris d'exemples variés et développés. La perspective géo-historique est bien menée, c'est-à-dire non pas comme récit préliminaire mais comme éclairage d'une situation actuelle. Un exemple est filé de partie en partie à côté des autres : celui de l'estuaire de la Seine, qui donne lieu à un croquis à main levée au tableau, croquis complété progressivement.

La transposition pédagogique pour la classe de 6ème est bien resituée dans la progression de l'année et les prérequis. Elle se compose de deux séances réellement réalisables dans le temps signalé par le candidat et mobilise des compétences diversifiées : la réalisation d'un croquis et un travail sur documents donnant lieu à un tableau de synthèse clair.

L'entretien enfin montre les qualités de réflexion du candidat sur ses pratiques : il a su par exemple justifier par l'échelle le fait qu'il n'ait pas pris la carte IGN 1/25000ème du Havre comme support. Cela suppose d'y avoir réfléchi en amont.

Pour le jury, François Audigier et Jérôme Buridant, vice-présidents