

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE**

**Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines**

**Concours interne de recrutement de professeurs agrégés et concours d'accès à
l'échelle de rémunération**

Section : histoire – géographie

Rapport présenté par Madame Gisèle DESSIEUX
Inspectrice générale de l'éducation nationale
Présidente du jury

SESSION 2006

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

**LES RAPPORTS DES JURYS DES CONCOURS SONT ETABLIS SOUS
LA RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DES JURYS**

**Concours interne
de recrutement de professeurs agrégés
et concours d'accès à l'échelle de rémunération**

section: HISTOIRE-GEOGRAPHIE

SESSION DE 2006

RAPPORT DU JURY

Pour la session 2006, 1181 candidats ont composé aux trois épreuves de l'écrit du concours interne de l'agrégation d'histoire et géographie pour 1794 inscrits et 90 postes offerts ; 115 candidats ont composé aux trois épreuves de l'écrit du CAERPA pour 181 inscrits et 11 postes offerts.

Le jury a retenu 186 admissibles à l'agrégation et 14 au CAERPA, soit respectivement 15,75% et 12% environ des candidats ayant composé aux trois épreuves. Si les critères de jugement du jury ont été identiques pour les deux concours, la barre d'admissibilité, fixée à 9,66 pour l'agrégation, a dû être abaissée au CAERPA de façon à garantir un nombre d'admissibles supérieur au nombre de postes offerts – soit 1,27 admissibles pour 1 poste contre un peu plus de 2 admissibles pour 1 poste à l'agrégation.

La barre de l'admission a été quant à elle maintenue à l'identique. 90 candidats ont été ainsi déclarés admis à l'agrégation c'est-à-dire la totalité des postes à pourvoir (7,62% des présents aux trois épreuves de l'écrit), 6 au CAERPA (5,22% des présents aux trois épreuves de l'écrit soit un taux peu différent des années précédentes). Les premières admises ont obtenu une moyenne de 13,64 à l'agrégation et de 11,78 au CAERPA. Les moyennes atteintes par les derniers admis sont respectivement de 9,07 et de 9,35. Qu'on ne voie là aucune discrimination entre candidats de l'enseignement public et de l'enseignement privé, mais simplement l'effet d'un fort écart entre le dernier admis au CAERPA et les candidats suivants, aucun de ceux-ci n'ayant obtenu de note moyenne égale ou supérieure à 9,07.

* *
*

Les épreuves orales se sont déroulées cette année encore à l'IUFM de Châlons-en-Champagne. Le dévouement et l'attention du personnel de l'IUFM ainsi que des vacataires recrutés pour la circonstance ont permis comme de coutume un bon accueil des candidats. Chacun d'eux a pu visiter les bibliothèques du concours la veille des épreuves, puis préparer celles-ci dans d'excellentes conditions. Le jury et sa présidente adressent leurs vifs remerciements à tous ceux qui ont contribué ainsi à la réussite de la session 2006.

Le jury comprenait cette année comme la précédente 73 membres : professeurs agrégés enseignant en collège ou en lycée, professeurs de l'enseignement supérieur enseignant en IUFM ou en université, professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux.

Composé avec un souci d'équilibre (y compris entre les deux sexes) et de diversité le jury forme une équipe cohérente, rassemblée par une concertation permanente et des convictions partagées sur ce que doivent être les qualités scientifiques et pédagogiques d'un professeur agrégé d'histoire et de géographie. Il n'est placé sous l'influence d'aucune école historique ou géographique. Le bon déroulement du concours repose sur le travail et l'exigence de chacun. Toutes les décisions que prend le jury et les notes qu'il attribue, aussi bien au moment de l'admissibilité que lors des épreuves orales, sont collectives.

Une solide organisation, une attention particulière aux candidats et un suivi attentif du travail quotidien (conception des sujets, interrogations, critères d'évaluation, harmonisation des pratiques docimologiques...) assurent, tout au long des épreuves, l'équité de celles-ci. Cette responsabilité, qui incombe au président du jury, n'aurait pu être assumée sans l'engagement et la rigueur de chacun ni

sans le soutien sans faille d'une équipe constituée cette année de Corinne Bonafoux et Guy Lancelot, vice-présidents, Pierre Moraine, secrétaire général, et Anne Hours, secrétaire générale adjointe. Corinne Bonafoux et Guy Lancelot ont notamment veillé en constante liaison avec leur présidente à la rigueur scientifique et pédagogique du concours ainsi qu'à l'uniformité des critères de jugement des différentes commissions. Pierre Moraine et Anne Hours ont assumé avec constance la tâche délicate et combien lourde, parfois ingrate, de la gestion quotidienne des concours. Les membres du bureau ont également pris leur part des corrections de copies et interrogations d'oral, en fonction des besoins et de la disponibilité laissée par ces responsabilités exigeantes. Qu'ils soient chaleureusement remerciés de leur investissement, de leur compétence et du concours généreusement apporté à une présidente novice, jusque dans les tâches les plus matérielles requises par sa fonction. Merci aussi aux gestionnaires de la Direction des personnels enseignants pour leur disponibilité et leur assistance aux moments les plus délicats.

* *
*

Dans son rapport, le jury s'efforce de préciser et clarifier les exigences du concours et ses propres attentes. Ce rapport constitue en conséquence un repère essentiel pour les candidats ainsi que pour les professeurs qui, en université et en IUFM, assument la responsabilité des préparations à l'oral comme à l'écrit.

Le jury a certes déjà fourni, sous forme écrite, aux candidats malheureux qui en ont fait la demande de brefs commentaires personnalisés sur leurs prestations écrites et orales. C'est cependant dans le rapport du concours qu'ils trouveront les explications les plus détaillées sur les attentes du jury et les critères d'évaluation qu'il applique. Les observations qui y sont formulées, aussi bien que les quelques exemples de bonnes copies ou de leçons d'oral réussies qui y figurent, devraient permettre aux candidats qui le souhaitent de comparer leurs prestations avec les approches qui ont été valorisées par les correcteurs.

* *
*

Les moyennes relevées en attestent, l'agrégation interne de 2006 a été d'un bon niveau. Dans un concours difficile qui vise à apprécier autant la réflexion et les qualités pédagogiques des candidats que leur maîtrise scientifique et l'étendue de leur culture disciplinaire, le jury a trouvé des motifs à satisfaction dans de nombreuses prestations écrites et orales, à regret aussi dans la limite que lui imposait la réduction du nombre de postes offerts.

Cette considération devrait rasséréner plus d'un candidat déçu par sa note à telle ou telle épreuve ou par son résultat. Dans un concours, la note n'a qu'une valeur relative au sens plein du terme, c'est-à-dire celle d'un outil de classement des candidats. Un échec ou une contre-performance ne remet nullement en cause les qualités professionnelles d'enseignants que l'on a pu encourager à préparer le concours de l'agrégation interne précisément parce qu'ils sont d'excellents professeurs.

Du témoignage même des candidats, tout au moins de ceux qui s'y sont sérieusement investis, la préparation au concours interne de l'agrégation constitue, quelle qu'en soit l'issue, un moment de formation privilégié dans la carrière des enseignants. Ce rapport vise à leur permettre de mieux cibler leur effort et à accroître ainsi leurs chances de succès, pour le plus grand bénéfice des élèves –lequel constitue la justification ultime de leur démarche.

Gisèle DESSIEUX, IGEN, Présidente du jury

LISTE DES MEMBRES DU JURY

Membres du bureau

Présidente :

Mme Gisèle DESSIEUX Inspectrice générale de l'Education nationale

Vice-présidente (histoire) :

Mme Corinne BONAFOUX-VERAX Maîtresse de Conférences

Vice-président (géographie) :

M. Guy LANCELOT IA-IPR

Secrétaire général :

M. Pierre MORAINÉ IA-IPR

Secrétaire générale adjointe :

Mme Anne HOURS Professeure agrégée

Membres du jury

Mme Catherine	BARRUEL	Professeure agrégée
Mme Sylvie	BRUNEL	Professeure d'université
Mme Emmanuelle	CARON	Professeure agrégée
Mme Danielle	CHAMPIGNY	IA-IPR
Mme Claudie	CHANTRE	Professeure agrégée
Mme Anne-Marie	CLAPHAM	Professeure agrégée
Mme Christine	DALBERT	IA-IPR
Mme Kattialine	GABRIEL	Professeure en CPGE
Mme Marie-Laure	GACHE	Professeure agrégée
Mme Pernelle	GRANJEAN	Professeure d'université
Mme Natacha	GRAY	Professeure en CPGE
Mme Véronique	LARCADE	Maîtresse de Conférences
Mme Danielle	LE PRADO-MADAULE	IA-IPR
Mme Caroline	LECHAT	Professeure agrégée
Mme Sara	LOUIS	Maîtresse de Conférences
Mme Catherine	MAILLE-VIOLE	Professeure agrégée
Mme Nancy	MESCHINET DE RICHEMOND	Maître de Conférences
Mme Catherine	PENTEL	Professeure agrégée
Mme Emmanuelle	PICARD	Professeure agrégée
Mme Cécile	PICARDAT	Professeure en CPGE
Mme Dominique	PICCO CAMPAIN	Maîtresse de Conférences
Mme Nathalie	PONSARD	Maîtresse de Conférences
Mme Sabine	ROUSSEAU	Professeure agrégée
Mme Sylviane	TABARLY	Professeure agrégée
Mme Monique	TESTON	Professeure agrégée
Mme Françoise	VENIER	Professeure agrégée
Mme Geneviève	VENNEREAU	Professeure agrégée
M. Vincent	ADOUMIE	Professeur en CPGE
M. Samuel	ARLAUD	Maître de Conférences
M. Christian	BARDOT	Professeur agrégé
M. Bruno	BENOIT	Maître de Conférences
M. Dominique	BILOGHI	Maître de Conférences
M. Jean-Michel	BREUIL	Professeur en CPGE
M. Jérôme	BURIDANT	Maître de Conférences
M. Christian	CECCARELLI	Professeur agrégé
M. Jean-Pierre	CHANTIN	Professeur agrégé
M. Jean-Pierre	CHEVALIER	Professeur d'université
M. Roger	COURAULT	Professeur agrégé

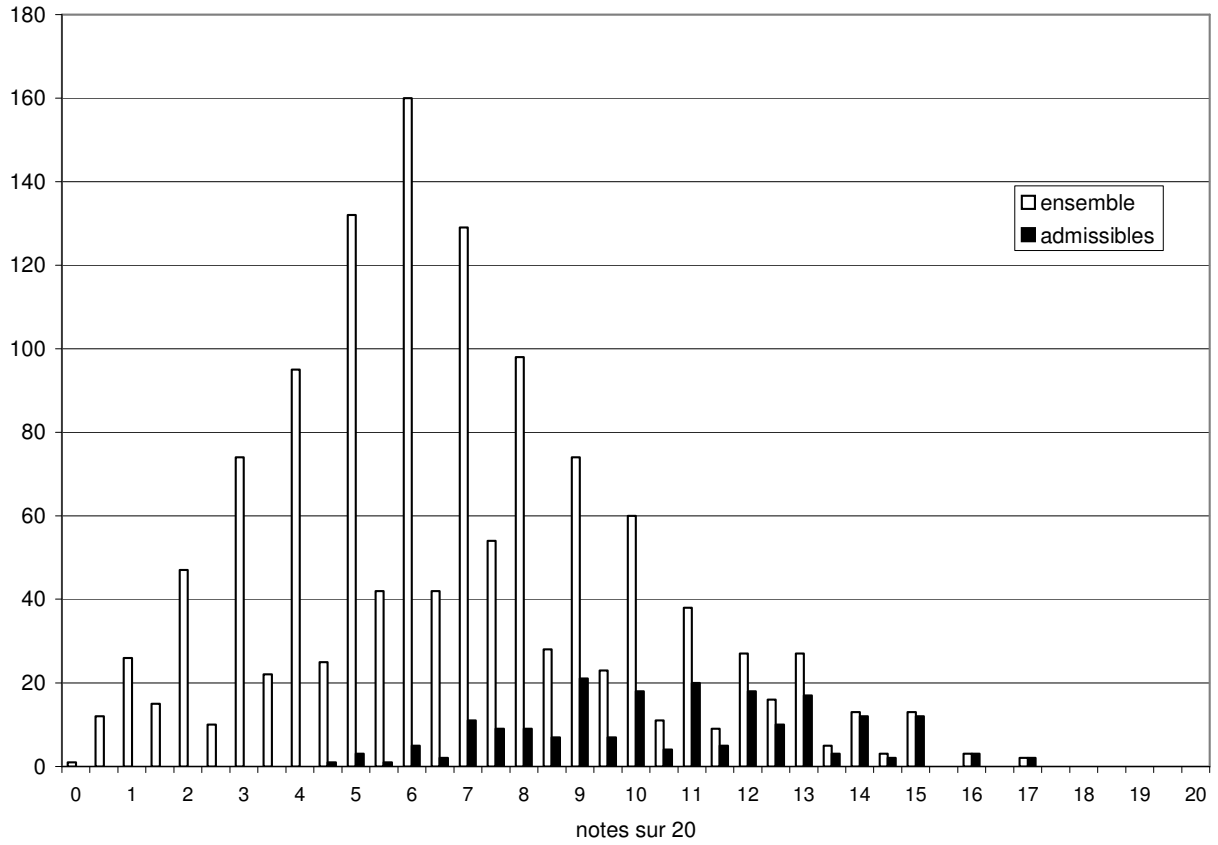
M.	Frédéric	DANA	Professeur agrégé
M.	Paul	D'HOLLANDER	Professeur d'université
M.	Jean-Michel	ESCARRAS	Professeur en CPGE
M.	Pascal	FRANCOIS	IA-IPR
M.	Antoine	FREMONT	Maître de Conférences
M.	Pierre	GIRARD	Professeur agrégé
M.	Gérard	GRANIER	IA-IPR
M.	Jean-Pierre	HUSSON	Professeur d'université
M.	Philippe	LARDIN	Maître de Conférences
M.	Jean-François	LE BORGNE	IA-IPR
M.	Jacques	LIMOUZIN	IA-IPR
M.	François	LOUVEAUX	Professeur en CPGE
M.	Michel	MAGINOT	IA-IPR
M.	Jean-François	MARTIN	Professeur agrégé
M.	Philippe	MASANET	Professeur en CPGE
M.	Michel	MOUTON	Maître de Conférences
M.	Jean-Yves	PENNERATH	Professeur agrégé
M.	Gaël	REUZE	Professeur agrégé
M.	Roger	REVUZ	Professeur agrégé
M.	Claude	RUIZ	Professeur en CPGE
M.	Philippe	RUIZ	Professeur en CPGE
M.	Michel	SAINERO	Professeur agrégé
M.	Stéphano	SIMIZ	Maître de Conférences
M.	Jean-Fabien	STECK	Maître de Conférences
M.	Paul	STOUDER	IA-IPR
M.	Vincent	SUARD	PRAG
M.	Vincent	THEBAULT	Professeur en CPGE
M.	Jean	VASSORT	Professeur en CPGE
M.	Marc	VIGIE	IA-IPR
M.	Gabriel	WEISSBERG	Maître de Conférences

STATISTIQUES

STATISTIQUES GENERALES						
	AGREGATION INTERNE			CAERPA		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006
DONNEES GENERALES						
Postes offerts	100	106	90	14	11	11
Inscrits	1374	1592	1794	175	195	181
Admis/ postes offerts	100,00%	98,11%	100,00%	42,86%	63,64%	54,55%
Admis/ présents aux 3 épreuves écrites	10,37%	9,59%	7,62%	5,36%	5,47%	5,22%
Admis/ admissibles	48,31%	48,37%	48,39%	42,86%	53,85%	42,86%
ECRIT						
Présents aux 3 épreuves d'admissibilité	964	1085	1181	112	128	115
Dissertation d'histoire: copies	987	1125	1217	116	132	119
Dissertation de géographie: copies	972	1110	1188	112	131	116
Documents d'histoire: copies	577	608	716	58	66	63
Documents de géographie: copies	387	392	475	56	64	52
Dissertation d'histoire: moyenne	5,84	6,37	6,83	4,56	5,58	5,62
Dissertation de géographie: moyenne	6,92	7,17	6,75	6,16	5,4	5,81
Documents d'histoire: moyenne	6,91	6,84	6,88	5,91	6,12	5,87
Documents de géographie: moyenne	7,77	7,25	7,15	5,92	6,29	5,52
Moyenne générale d'écrit la plus élevée	15	15,17	15	14	13,33	13
Présents / inscrits	70,16%	68,15%	65,83%	64,00%	65,64%	63,54%
ADMISSIBILITE						
Nombre d'admissibles	207	215	186	14	13	14
Moyenne dissertation d'histoire des admissibles	9,28	9,98	11,06	8,61	10,03	11,28
Moyenne dissertation de géographie des admissibles	11,29	11,35	11,1	12,21	10,42	9,75
Moyenne documents d'histoire des admissibles	10,25	10,33	10,99	10,07	10,37	6,42
Moyenne documents de géographie des admissibles	11,08	10,96	11,06	9	13,08	5
Moyenne du dernier admissible	8,83	9	9,66	8,47	9	8,66
Admissibles / présents	21,47%	19,82%	15,75%	12,00%	10,16%	12,17%
ORAL						
Moyenne générale de l'oral	7,46	7,23	7,51	7,02	7,31	7,09
Moyenne d'oral la plus élevée	14	15,5	16	11,5	13,5	12,25
ADMIS						
Nombre d'admis	100	104	90	6	7	6
Moyenne du dernier admis	8,71	8,64	9,07	8,71	9	9,35
Moyenne du premier admis	13,29	13,42	13,64	11,21	11,57	11,78

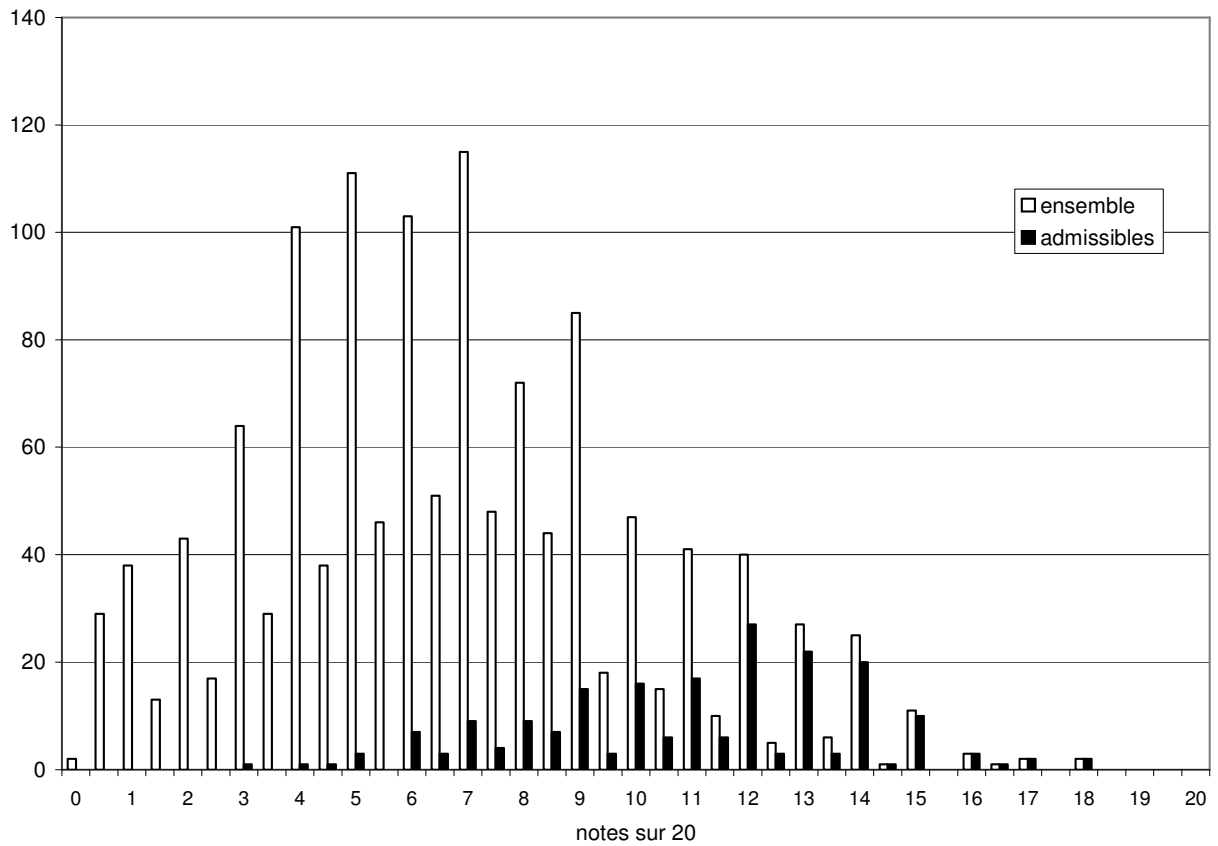
Notes de dissertation d'histoire agrégation interne et AER 2006

nombre de notes



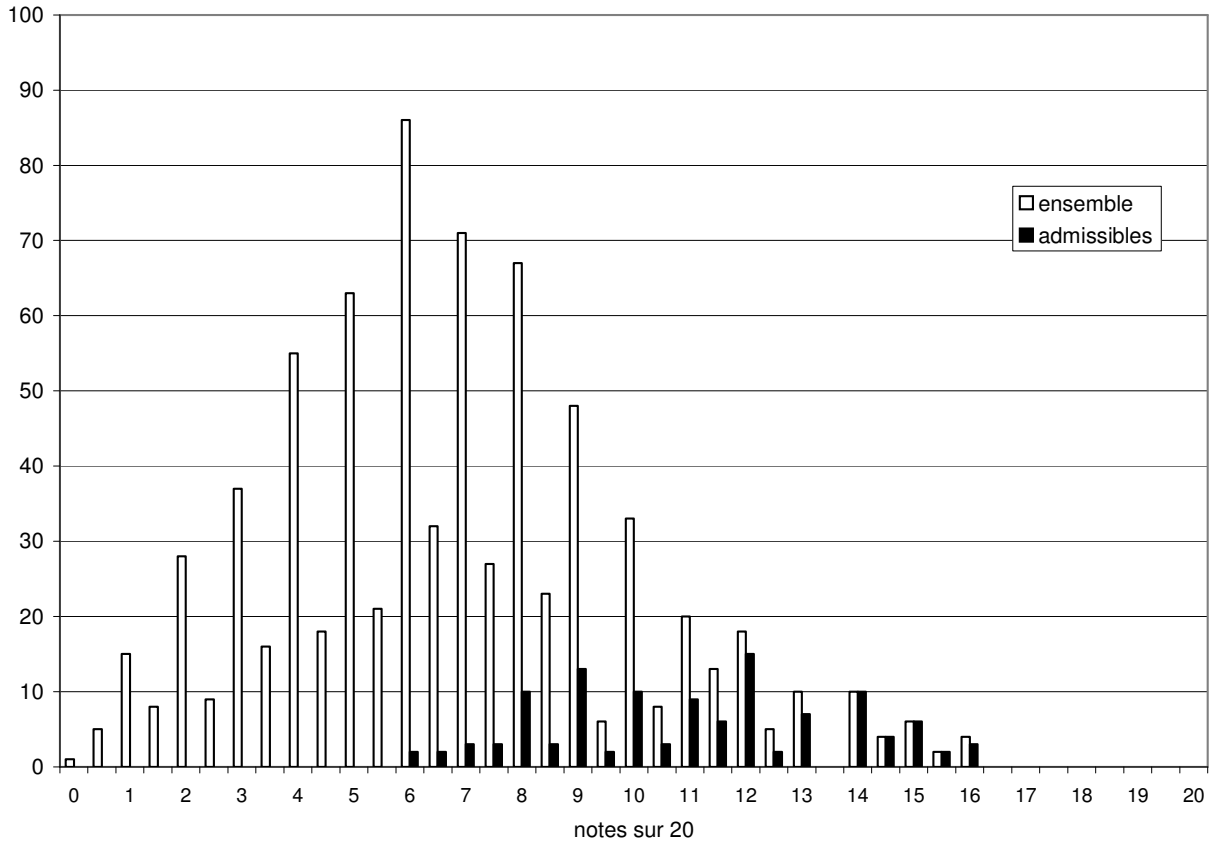
Notes de dissertation de géographie agrégation interne et AER 2006

nombre de notes



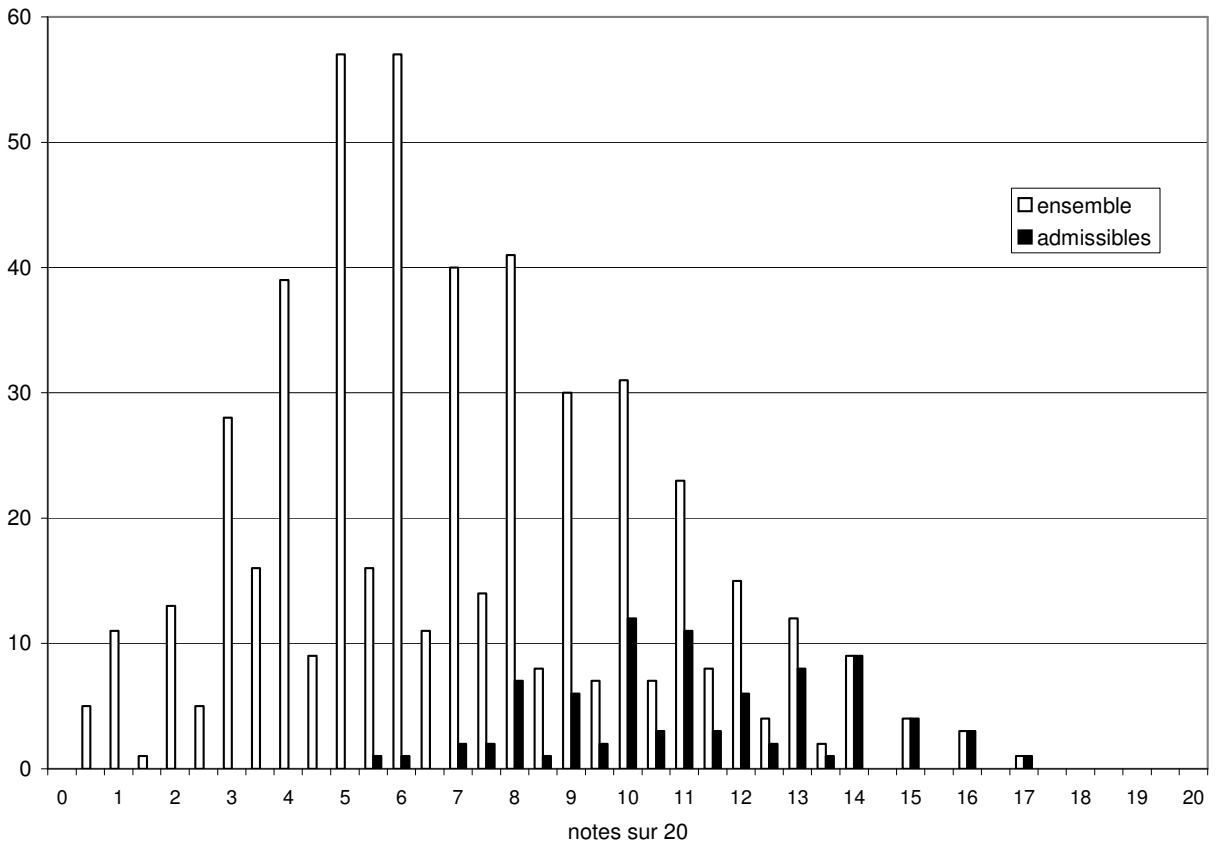
Notes de commentaire de documents d'histoire agrégation interne et AER 2006

nombre de notes



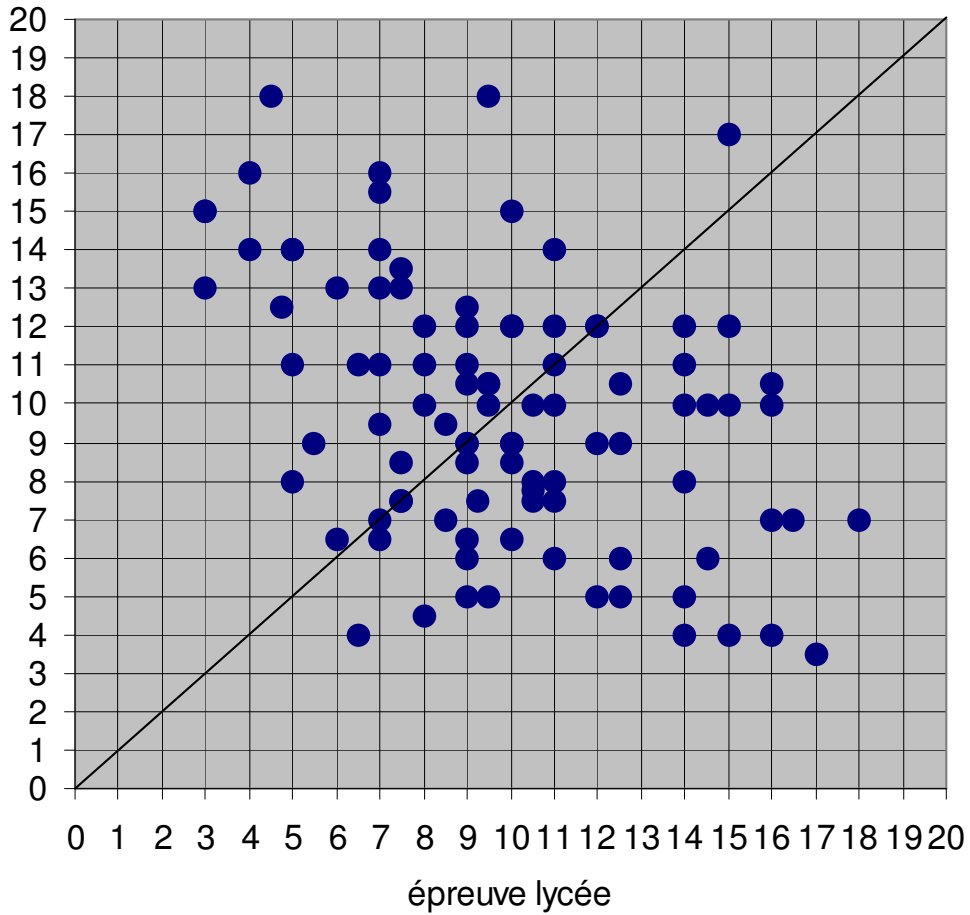
Notes de commentaire de documents de géographie agrégation interne et AER 2006

nombre de notes



Notes d'oral des candidats admis (Agrégation interne et AER)

épreuve collège



N.B. : Chaque candidat admis est représenté par un point placé à l'intersection de sa note d'épreuve de collège et de celle de lycée, l'une de ces épreuves étant de géographie, l'autre d'histoire. Un même point peut représenter plusieurs candidats ayant obtenu les mêmes notes.

DISSERTATION D'HISTOIRE

Durée : 7 heures

Coefficient : 1

Sujet :

« Souvenirs et mémoire de la Grande Guerre en Europe : 1919-1940 »

Le sujet proposé en 2006 pour la dissertation d'histoire relevait d'une historiographie largement renouvelée ces dernières années dans le cadre d'une approche culturelle et sociale de la Grande Guerre et de ses lendemains. Il imposait donc une compréhension à la fois précise et nuancée des faits de mémoire et une capacité à les inscrire dans l'évolution générale d'une période donnée. Le risque principal était de diluer le sujet dans un récit global qui lui enlevait sa spécificité et entraînait des développements hors-sujet. Ainsi traiter des souvenirs et de la mémoire de la Grande guerre ne signifiait pas se poser la question en termes généraux : la Première guerre mondiale est-elle la matrice de la seconde ? Une telle approche engageait le candidat à traiter des conséquences de 1914-1918 bien plus que de sa mémoire, tout en contribuant à faire de cette dernière l'acteur central de l'histoire de l'entre-deux-guerres, au mépris des autres dimensions.

Une telle dérive s'accompagnait d'ailleurs généralement d'une méconnaissance des concepts utilisés, outrageusement simplifiés pour servir un propos très généralisant. Ainsi, le concept de « brutalisation », mal maîtrisé, a entraîné de nombreux candidats vers une lecture essentiellement culturaliste de l'histoire européenne de l'entre-deux-guerres.

LA FORME :

Il est nécessaire de rappeler les règles essentielles qui régissent la dissertation : de nombreux éléments figurent déjà à ce sujet dans le rapport du concours 2005 auquel les candidats auront tout intérêt à se reporter. Celle-ci s'articule sur une problématique dégagée par l'introduction et qui fournit un fil directeur organisant l'ensemble du devoir. Chaque partie doit ainsi répondre à une grande idée principale qui peut être ensuite déclinée en deux ou trois thèmes. Pour la cohésion d'ensemble, chaque partie doit faire l'objet de quelques lignes d'introduction et de conclusion, les transitions entre les parties assurant la parfaite continuité de la logique problématique choisie.

L'introduction d'une dissertation d'histoire a pour objet de faire émerger le questionnement qui sera le fil directeur de l'ensemble du devoir. En préalable, le sujet doit être analysé mot à mot au brouillon, cette première réflexion ne devant pas se retrouver en tant que telle dans la copie, ce qui est encore trop souvent le cas. La construction de cette introduction doit faire l'objet d'une très grande attention de la part des candidats. Les termes du sujet ont été pesés par le jury avec la plus grande attention ; il convient donc d'y réfléchir avec soin. La problématique découlant de cette réflexion doit s'inscrire dans un contexte clairement identifié. Le plan doit en découler et respecter une progressivité logique dont les articulations (transitions entre parties) doivent être particulièrement bien travaillées. Enfin, la taille de l'introduction est souvent un élément déterminant quant à sa qualité : trop courte (une page), elle ne permet pas la mise en œuvre de la réflexion nécessaire à une problématique ; trop longue (3 ou 4 pages ; dans une copie, elle fait même 7 pages sur 20), elle dilue les éléments de l'analyse et empiète sur les développements ultérieurs. Il faut trouver le juste équilibre qui permettra d'assurer les trois fonctions d'une introduction : amener le sujet en partant d'une remarque très générale qui en suggère l'intérêt, en une ou deux phrases ; énoncer le libellé, en expliciter les termes, cerner ses limites spatio-temporelles et dégager une problématique faisant

référence à l'historiographie ; annoncer le plan suivi en le justifiant rapidement (pourquoi telle coupure chronologique plutôt que telle autre, par exemple).

Dans le développement, les litanies d'exemples sont à éviter. Elles occupent la place normalement dévolue à l'explication et l'analyse et ne constituent en aucun cas un moyen d'administrer la preuve d'un élément du raisonnement. Un exemple judicieusement choisi, soigneusement présenté et analysé en détail est bien plus propre à emporter la conviction que des accumulations, pas toujours assez précises et comportant parfois de grossières erreurs. D'autres exemples peuvent être ensuite amenés pour compléter le premier. Le choix de l'exemple pertinent révèle la capacité du candidat à sélectionner dans ses connaissances celles qui lui fourniront de véritables éléments d'illustration. Concernant ce sujet, l'étude détaillée de la question du soldat inconnu en France pouvait largement fournir matière à tout un pan de la réflexion, sans qu'il soit nécessaire de donner plus que des éléments factuels de comparaison avec les exemples étrangers (voir la proposition de plan). Il faut par ailleurs veiller à l'équilibre entre les différents espaces envisagés et ne pas se contenter d'exemples détaillés sur la France. Mieux vaut mieux ne pas citer une référence plutôt que se tromper dans son attribution, particulièrement s'il s'agit de témoignages écrits ou de débats historiographiques : ainsi, il est du plus mauvais effet de confondre Antoine et Alain Prost, Frédéric Rousseau et Stéphane Audouin-Rouzeau ou encore Erich Maria Remarque et Rainer Maria Rilke..

Enfin, la conclusion a pour objet de mettre un terme au raisonnement en donnant matière à un élargissement de la réflexion. On pouvait ici s'interroger à juste titre sur une comparaison entre la mémoire des deux guerres, la première s'avérant finalement plus unifiée et consensuelle que la seconde.

LE FOND :

La majorité des problèmes recensés dans les copies trouve son origine dans l'absence de réflexion sur les termes du sujet : ce dernier est souvent lu trop vite et ses termes ne font pas l'objet d'une véritable analyse. Ainsi, la distinction mémoire-souvenirs ne donne que rarement lieu à un véritable effort de définition. Si une distinction temporelle est fréquemment mise en évidence -le temps des souvenirs est court, intense et lié à la proximité immédiate de la guerre ; celui de la mémoire est plus long, résultant d'un travail de construction postérieur-, elle entraîne généralement une approche du sujet en deux temps qui fait l'économie de la réflexion sur l'interaction entre souvenirs et mémoire. On retrouve alors de façon schématique des souvenirs douloureux et immédiats, caractérisés par la variété, auxquels succéderaient une mémoire unifiée ou des mémoires unifiées nationales. Cette répartition temporelle ne tient pas compte de la co-existence des deux termes sur la longue durée : il y a mémoire collective dès la fin de la guerre et perpétuation des souvenirs bien au-delà du milieu des années vingt.

Mais surtout, une telle approche ne prend pas en compte la nature de l'interaction entre les deux termes, qui se trouve au cœur même du sujet tel qu'il est formulé. Il s'ensuit une compréhension partielle du sujet qui le renvoie exclusivement à une approche en termes des effets de la mémoire sur l'histoire de l'entre-deux-guerres. Réfléchir à la distinction de nature entre souvenirs et mémoire permettait alors d'éviter ce travers en focalisant l'analyse sur des questions relatives à la confrontation entre espace privé et espace public, intégrant des questionnements sur les phénomènes de ré appropriation, de concurrence mais aussi d'omission. S'interroger sur les relations entre souvenirs et mémoire donnait alors l'occasion d'une réflexion sur la confrontation entre les souvenirs de la majorité et ceux des minorités dans leur intégration dans des mémoires collectives.

Les bornes chronologiques ont été trop souvent lues comme des dates de relations internationales : 1919 comme l'année des traités, 1940 comme celle de l'armistice franco-allemand et

de l'arrivée de Pétain au pouvoir. Cette orientation initiale conditionne de fait bien des copies : si on pose la question des traités comme cadre de la réflexion, il s'ensuit inévitablement que le sujet est tiré dans la direction des relations internationales et implique la question de la Première Guerre mondiale comme matrice de la Seconde. Dès lors, la question des souvenirs et de la mémoire connaît de façon automatique une instrumentalisation contraire à l'esprit même du sujet. Ils deviennent les vecteurs de transmission d'une guerre à l'autre, le lien logique permettant d'expliquer rapidement une succession téléologique d'événements et un continuum prévisible. La première remarque à cet égard semble de bon sens pour un historien : il vaut mieux se prévenir de toute lecture essentialiste. Une guerre, même mal réglée, n'implique pas comme conséquence obligée un second conflit. La seconde tend à attirer l'attention sur la complexité des phénomènes historiques : utiliser l'approche culturelle, domaine auquel appartiennent souvenirs et mémoires, pour expliquer une période entière -l'entre-deux-guerres- est inévitablement réducteur. Les dimensions sociales, politiques et économiques pouvant participer à l'explication des orientations prises par les sociétés européennes des années Vingt et Trente, tendent alors à disparaître.

Ces copies qui subordonnent les relations internationales à la mémoire de la guerre précédente dans les populations ignorent la logique de fonctionnement du monde politique : il arrive que les politiciens mobilisent la mémoire collective pour justifier une partie de leur action, mais c'est toujours dans une dimension instrumentaliste. Les décisions prises en matière de politique extérieure ne ressortissent jamais d'un cadre imposé par les représentations collectives de la population sur l'action à mener. Quant à la participation individuelle des hommes politiques à ce conflit, elle ne suffit pas à expliquer des décisions que leur formation initiale, leurs choix politiques, les contextes intérieur et extérieur incitent à prendre. En choisissant cette approche, les candidats laissent de côté des éléments fondamentaux de compréhension des histoires nationales et des relations internationales de l'entre-deux-guerres : le communisme, l'impact de la crise de 1929, le souci français de préserver coûte que coûte de bonnes relations avec Londres et Washington...

A l'inverse, on pouvait choisir de lire les bornes chronologiques dans une logique de mobilisation des hommes et des sociétés : d'une démobilisation à l'autre, en passant par une nouvelle mobilisation. Cette approche avait pour intérêt d'orienter la conclusion vers une comparaison entre les mémoires respectives des deux guerres et de recentrer sur le fondement même de la réflexion proposée.

Plusieurs travers principaux ont été observés dans un certain nombre de copies :

- Le « devoir de mémoire » a été souvent convoqué lors de l'introduction. Il faut rappeler qu'il s'agit d'une notion qui s'est développée après la Seconde Guerre mondiale et que son utilisation dans le cadre du sujet ici proposé entraînait inévitablement une analyse anachronique. De la même façon, il ne s'agissait pas de prendre en compte le rapport entre mémoire et histoire, problématique absente de la période concernée. En revanche, une véritable réflexion sur les usages politiques et sociaux de la mémoire était attendue des candidats, sans en faire pour autant le moteur essentiel des vies politiques nationales et internationales durant l'entre-deux-guerres.

Dans le même registre, l'utilisation abusive de la mémoire comme moteur des événements historiques laisse apparaître des carences dans l'analyse de sa construction et de son utilisation par les acteurs de la période. Trop souvent, les candidats n'ont opéré aucune différence entre les groupes sociaux, se limitant à une classification sommaire en deux entités opposées : l'individu dans sa multiplicité et l'Etat monolithique. Cette approche simplificatrice a pour corollaire de faire disparaître la complexité sociale, élément pourtant essentiel à la compréhension des phénomènes historiques. Ainsi les différences fondamentales qu'on peut observer entre la mémoire des officiers et celles des hommes de troupe, celles des paysans versés dans l'armée et celle des ouvriers affectés aux usines d'armement n'ont pas été mises en valeur.

- Il y a eu fréquemment confusion entre guerre et Grande Guerre. Ainsi, l'usage de l'univers militaire et d'un registre guerrier par différents régimes autoritaires dans l'entre-deux-guerres n'emprunte que très partiellement aux souvenirs et à la mémoire de la Grande Guerre. Le cas le plus flagrant est l'Italie qui s'inspire du modèle romain, mais l'Allemagne est également concernée, dont la société n'a pas attendu la Première Guerre mondiale pour accorder une place centrale aux valeurs militaires. De même la violence sociale a largement existé dans les sociétés politiques du XIXe siècle et impose de prendre en compte les continuités du phénomène par delà l'épisode de la Grande Guerre, la mémoire de celle-ci contribuant alors à nourrir de nouveaux arguments une culture politique déjà largement constituée.

- Une confusion est souvent entretenue par les candidats entre les deux guerres mondiales, confusion particulièrement sensible en ce qui concerne les victimes civiles. Ils font alors des exceptions ou des comportements minoritaires la norme, en leur attribuant une place démesurée dans leur copie : c'est ainsi que les souffrances des civils sont présentées à hauteur de celles des militaires, en particulier en ce qui concerne les violences d'occupation dans le Nord de la France et en Belgique. De la même façon, les souvenirs des soldats sont souvent excessivement centrés sur ceux qui ont subi un traumatisme psychiatrique et sur les « gueules cassées » S'il ne faut pas négliger toutes ces catégories d'individus sur lesquels l'historiographie récente a apporté un utile éclairage, il convient néanmoins de ne pas oublier les proportions respectives des différents groupes impliqués dans la guerre. On ne peut comprendre la (ou les) mémoire d'un événement sans tenir compte des souvenirs qu'il a laissés à la majorité.

- Un des enjeux les plus intéressants du sujet était la confrontation entre la réalité matérielle de la Grande Guerre et le type de mémoires et de souvenirs qu'elle générait. L'occasion était donnée aux candidats de réfléchir aux spécificités de ce conflit (mort de masse, difficultés d'identification des corps, expériences des tranchées, disparus sur le front...) dans leur traduction mémorielle, leur réinterprétation et leurs effets sociaux. Une telle approche permettait ainsi de faire une analyse fine de l'épisode du soldat inconnu qui permettait la résolution d'un certain nombre des impératifs induits par la situation initiale. De même, les nécropoles nationales et la mise en place d'espaces forestiers dans les parties les plus détruites de la zone rouge obéissent avant tout à des considérations matérielles, même si elles se traduisent par un dispositif commémoratif.

PROPOSITION DE PLAN

Introduction : Au-delà d'une première étape marquée par la communauté des souvenirs de la guerre, le processus de passage des souvenirs à la mémoire ne se fait pas de façon identique selon les individus, les groupes, les collectivités touchés. L'évolution du contexte international durant les années trente entraîne des usages différenciés de la mémoire ainsi construite.

Des souvenirs communs par delà les clivages nationaux...

On cherchera dans cette partie à exprimer le sentiment dominant majoritairement, qui contribue à fixer traditionnellement la mémoire générale de la Grande Guerre.

▪ Du souvenir à la mémoire combattante

Les soldats (70 millions de mobilisés) constituent la partie de la population la plus directement concernée par la question du souvenir de l'expérience de la guerre. Ils rapportent avec eux des images, des traces corporelles, voire psychologiques mais aussi des objets, des photographies ou des écrits des années de tranchées. Une partie d'entre eux s'exprime sur le mode de la remémoration

en publiant des ouvrages issus de leurs carnets de guerre ou de leur expérience. La description de l'expérience de guerre qu'ils y présentent est relativement homogène : la non-conformité d'un témoignage aux attentes du groupe peut entraîner sa dénonciation (*Témoins* de Jean Norton Cru par exemple). Ils s'organisent en associations d'anciens combattants dans les différents pays européens ; au-delà de certains clivages politiques, les associations d'anciens combattants développent des liens avec leurs homologues étrangers, particulièrement à la fin des années Vingt.

•Des cercles de deuil

La présence physique de la guerre, au-delà des combattants survivants, ce sont les 10 millions de morts de cette guerre. Les familles touchées par le deuil sont en très grand nombre, l'absence des tués est rendue visible par le noir des robes de deuil et le nombre élevé des orphelins. L'incarnation matérielle de la mort est rendue difficile pour l'ensemble des endeuillés : si 300 000 familles françaises ont pu faire rapatrier le corps de leur défunt grâce à l'Etat, 1 million d'entre elles partagent le sort des familles allemandes, anglaises, italiennes... dont les défunts sont restés inhumés dans les zones de front. Par ailleurs, le très grand nombre de disparus laisse de nombreuses familles sans possibilité physique de recueillement. Là encore, la réponse est collective : de grands cimetières sur le front, à la charge des Etats et de forme standardisée ; des cénotaphes de pierre ou paysagers à l'arrière.

•Une présence visuelle forte

Le souvenir de la Grande Guerre occupe une place importante dans le paysage des sociétés européennes de l'entre-deux-guerres. On peut prendre en compte les stigmates matériels dans les régions de l'ancien front (villes et villages détruits, zone rouge...), mais aussi l'importance du dispositif de commémoration : célébration des onze novembre dans tous les villages autour des monuments aux morts, coquelicots anglais comme fleurs du souvenir, présence visuelle des anciens combattants, mutilés et invalides de guerre, « gueules cassées », mais aussi dans certains pays comme l'Allemagne défilés en uniforme.

... Qui s'érigent en mémoires divergentes, voire antagonistes.

Une mémoire d'ensemble n'empêche pas l'existence de mémoires différentes, qui partant la plupart du temps de groupes minoritaires et en contradiction avec le sentiment dominant, ont du mal à s'exprimer publiquement.

•Au sein des combattants

Tous les combattants ne participent pas à la construction d'une mémoire identique. La narration de la guerre se fait selon des formes relativement rigides, le sens qu'on lui donne peut prendre des directions très différentes. L'exemple sans doute le plus révélateur est l'opposition entre Ernst Jünger et Erich Maria Remarque. On peut l'étendre à celle qui oppose les anciens combattants militants pacifistes aux Casques d'Acier. Par ailleurs, certains combattants sont exclus de ces mémoires : les fusillés pour l'exemple et les mutins, dont les familles luttent pour obtenir la réhabilitation. Enfin, on peut s'interroger sur les souvenirs divergents selon les situations militaires : selon les armes, les grades, les participations aux offensives, sans oublier le cas des prisonniers de guerre (le jeune Charles de Gaulle par exemple).

•Les mémoires de l'arrière se partagent entre celles des combattants et celles des civils ; ces derniers ayant été relativement épargnés par la guerre, nonobstant les privations liées aux pénuries et les peines engendrées par l'éloignement, voire la mort, d'un ou plusieurs proches. En revanche, les habitants des zones de combat et des secteurs qui furent occupés partagent une mémoire plus

immédiate et plus physique du conflit. Sur place, la mémoire même devient un enjeu de conflit : les anciens champs de bataille deviennent lieux de pèlerinage individuels et familiaux, voire de circuits touristiques pour toute une partie de la population (anciens combattants et civils de l'arrière) désireuse de les conserver en l'état, comme de gigantesques mausolées. A l'inverse, les populations locales luttent pour obtenir le droit de remettre en état les terres agricoles et les villages. Dans l'espace public, la mémoire combattante s'impose comme mémoire principale (avec son corollaire : la mémoire des civils liée au deuil), alors même que la mémoire des zones de combat et d'occupation est passée sous silence.

•Entre les pays

La mémoire de la Grande Guerre s'inscrit également dans des processus de construction politique et devient donc un objet récupéré et instrumentalisé par les discours politiques. La position de vainqueur ou de vaincu est ainsi utilisée, selon les contextes socio-économiques et politiques, pour légitimer des positions politiques. Elle servira de prétexte aux choix « pacifistes » des démocraties victorieuses et légitimera les orientations belliqueuses des régimes totalitaires. Il faut cependant remarquer que cette opposition ne prend corps que durant les années Trente, lorsque la crise économique et les crises politiques subséquentes ont modifié le paysage politique européen. Un marqueur de ces différences se trouve dans les manuels scolaires qui présentent alors autant d'histoires nationales de la Grande Guerre que de pays concernés.

Cependant, la rencontre entre souvenirs et mémoire forme des mémoires nationales relativement unifiées durant les années Trente

•Des rites consensuels

Le dispositif mémoriel s'élabore jusqu'à produire un ensemble de lieux, de rites et de symboles autour desquels se produit l'intégration des différents niveaux et des différentes formes de souvenirs et de mémoires. L'exemple le plus complet de cette « incorporation » se produit en France avec à la fois l'émergence de lieux mémoriels (Verdun en particulier), de rites (la cérémonie du 11 novembre devant les monuments aux morts) et de symboles (le soldat inconnu) qui mettent en œuvre systématiquement une synthèse de la dimension individuelle, collective et nationale de l'événement. Le soldat inconnu offre par le détail de la cérémonie initiale et des cérémonies ultérieures une bonne occasion de mettre en lumière ce phénomène.

•Une politisation de la mémoire

Cet esprit de consensus a des prolongements politiques. L'exemple français montre comment le souvenir de l'Union sacrée peut nourrir des nostalgies, quand grandissent les débats et l'instabilité parlementaires. Un tel sentiment est sensible chez les anciens combattants, dont beaucoup dénoncent les divisions néfastes qu'engendre, selon eux, l'esprit de parti. Poincaré en 1926, comme Doumergue en 1934, le mobilisent quand ils qualifient d'Union nationale les gouvernements qu'ils forment alors. Trois groupes principaux peuvent être distingués, qui transcendent les clivages nationaux : les communistes, les fascistes et les pacifistes. Les coups de force des dictatures alimentent, parallèlement aux recompositions politiques, un examen à nouveaux frais de l'idée de guerre, et donc, par ricochet, de la mémoire de 1914-1918.

•L'année 1940, rejeu de la mémoire

En 1940, différents éléments remettent au premier plan la mémoire de la Grande Guerre. Elle avait puissamment contribué aux choix stratégiques de l'état-major français dans les années trente, puis dans les premiers mois de la Drôle de Guerre. On la retrouve à nouveau dans la débâcle : l'exode se nourrit des souvenirs de l'occupation allemande de 1914-1918 en Belgique et dans le nord

de la France. On peut également mentionner la personnalité de Pétain, dont la légitimité prend très largement racine dans Verdun et le traitement des mutineries de 1917. Enfin, il convient de rappeler que l'une des premières expressions publiques du refus de l'occupation est la manifestation des étudiants parisiens à l'occasion du 11 novembre 1940.

En conclusion

Les souvenirs et les mémoires de la Grande Guerre ont subi un mouvement d'intégration sur la longue durée permettant l'émergence d'une mémoire globalement unifiée, même si perdurent des éléments de distinction entre les groupes sociaux et nationaux. On peut penser que cette unité a été permise par les caractéristiques propres de cette guerre : au-delà des différences individuelles, le partage d'une expérience commune. A l'inverse, la Seconde Guerre mondiale a produit de très fortes divergences dans les expériences individuelles, ne permettant que l'émergence de mémoires spécifiques et très souvent violemment antagonistes.

Ce qui précède n'est en rien un modèle unique ; bien d'autres formules ont été employées de façon convaincante, dès lors qu'il y avait le souci de développer une réflexion précise et nuancée dans le cadre du sujet : telles sont en effet les exigences fondamentales de la dissertation. L'exposé doit être vraiment adapté au libellé et ne pas chercher à plaquer un propos tout fait et dérivant plus ou moins directement de tel ou tel cours ou manuel. Une bonne manière d'appréhender ce sujet consiste à imaginer des libellés voisins mais distincts de manière à clairement identifier la problématique du sien. Le plan doit traduire une véritable progression du raisonnement : on en testera la cohérence en résumant (pour soi, au brouillon) par une phrase le contenu de chaque partie et sous-partie ; ces phrases mises bout à bout doivent traduire un approfondissement de la réflexion. L'exposé ne doit pas être allusif, mais enchaîner des arguments systématiquement illustrés par des faits présentés avec exactitude : il faut dire ce qui s'est produit, dégager les raisons et les effets des événements, en identifiant clairement les acteurs (s'il s'agit d'hommes politiques, rappeler au passage leur fonction au moment des faits). La copie doit être « aérée » : il ne faut pas hésiter à sauter des lignes entre parties et sous-parties, à faire des paragraphes pour chaque argument : c'est s'obliger à construire vraiment son devoir et faciliter le travail des correcteurs (au pluriel, puisque, rappelons-le, la double correction dans le parfait anonymat des copies est de règle). Il importe de préserver quelques minutes à la fin de l'épreuve pour se relire et éliminer les fautes d'orthographe ou de syntaxe (surveiller en particulier les fautes d'accords, très pénalisantes quand elles prolifèrent). Réussir un tel exercice suppose évidemment non seulement des lectures mais aussi un entraînement régulier durant l'année. Le jury est conscient de l'ampleur des efforts, mais les excellentes notes attribuées aux meilleures copies prouvent qu'ils sont à la mesure des candidats ambitieux.

Pour le jury, Emmanuelle PICARD
avec la collaboration de Sabine ROUSSEAU, Christian BARDOT,
Jean VASSORT et Paul D'HOLLANDER

DISSERTATION DE GEOGRAPHIE

Durée : 7 heures

Coefficient : 1

Sujet :

Les littoraux de l'Afrique

Comme chaque année, le jury a constaté une très grande diversité des copies. L'éventail très large des notes attribuées (de 0,5 à 18) ne doit pas faire oublier le nombre significatif de copies de bon, voire très bon niveau. Beaucoup de copies aux résultats médiocres témoignent d'un manque de préparation aux épreuves spécifiques du concours, voire d'une méconnaissance de la nature et des modalités pratiques des épreuves. Cela doit constituer un réel encouragement pour les nouveaux candidats qui, moyennant une préparation et un entraînement sérieux, ne doivent pas sous-estimer les chances de réussite.

LE SUJET

Les différences principales apparaissent dans l'étendue et la solidité des connaissances d'une part, dans l'orientation descriptive ou problématisée du développement d'autre part. Certains candidats ont visiblement été surpris par le sujet, qui permettait pourtant une grande diversité d'approches. Le sujet posé était suffisamment large et ouvert pour permettre de faire appel à toutes les thématiques de la géographie : géographie économique (industries, tourisme, flux, littoralisation et mondialisation) et des transports, géographie de la population et des aménagements (croissance urbaine, conflits d'usage et conflits d'acteurs pour la maîtrise de l'espace) géographie environnementale (paysages, milieux naturels comme ressources, enjeux de développement durable), sans oublier la géographie politique et le poids des héritages historiques dans les dynamiques actuelles qui affectent les littoraux africains.

Quelques conseils généraux, déjà évoqués dans les rapports des années précédentes, mais toujours d'actualité peuvent aider les nouveaux candidats.

La première attente du jury, en introduction, porte sur la définition des termes du sujet (qui n'est pas supposée aller de soi !) permettant la construction d'une problématique adaptée. Le terme de littoral devait donc, sans être réduit à ses aspects physiques ou à son rôle économique, être défini dans toutes ses acceptions : étroites (rivage aménagé et exploité de manière originale par les sociétés humaines, se différenciant nettement de l'intérieur des terres) ou plus large (interface entre océan et continent, marqué par des formes d'organisation spatiales spécifiques, liées au contact terre/mer et aux échanges de tous ordres qu'il permet. Son application à l'espace africain permettait d'insister sur la difficulté d'en poser des limites spatiales uniformes, et de discuter les choix retenus pour la suite du devoir : rares sont les copies qui s'interrogent sur la position littorale du Caire, sur les limites du littoral de l'Afrique du Sud, plus complexe à définir que celui de l'Egypte du fait d'un important arrière pays (Richard's Bay est le seul port africain parmi les 50 premiers mondiaux par le tonnage). Dans quelle mesure les littoraux des lacs pouvaient-ils être intégrés au sujet ? Quelques copies ont mené des réflexions intéressantes quant à l'intégration ou non des littoraux lacustres. Celle-ci semblait assez difficile car n'apportant guère de cohérence supplémentaire à la démonstration, mais le jury a accepté des définitions spatiales très diverses dans la mesure où le candidat présentait et justifiait son choix. Définir l'espace concerné par le sujet ne se limitait pas à citer les différents océans qui bordent le continent africain ! Le jury regrette le manque de culture générale dont témoignent certaines

introductions... et cartes de synthèse ne portant aucune indications de toponymie. Les îles sont le plus souvent ignorées (Madagascar).

Beaucoup de candidats ont abordé le sujet à plusieurs échelles, ce qui est une qualité. De bons devoirs proposent ainsi une double réflexion sur l'intégration de l'Afrique à la mondialisation et sur la déclinaison de cette intégration à plusieurs échelles, échelle de la façade littorale, échelle nationale, échelle de la ville portuaire. Mais ils sont encore trop peu nombreux à s'appuyer sur des exemples précis, analysés en profondeur, pour étayer l'argumentation et montrer comment ces différentes échelles s'articulent les unes avec les autres.

Plusieurs problématiques étaient possibles, le jury a particulièrement apprécié les devoirs nuancés. On pouvait construire un bon devoir à partir des conflits d'usage des littoraux, à différentes échelles, mais une approche peut-être plus facile compte tenu de l'ampleur spatiale du sujet consistait à situer les espaces littoraux africains comme interfaces actives ou inertes entre l'Afrique et le processus de mondialisation qui s'effectue largement par les voies maritimes (« les littoraux, chance ou malchance pour l'Afrique ? »). La question de l'existence de façades maritimes en Afrique se posait, ainsi que celle du rôle relatif des acteurs publics (avec le problème de la déficience du pouvoir étatique et le poids des héritages historiques) et des acteurs privés.

Le faible poids des littoraux africains dans le commerce mondial va de pair avec une importance réelle à l'échelle locale, au-delà des chiffres officiels qui négligent l'économie informelle. Ainsi, la pêche est étonnamment peu évoquée, malgré les milliers d'Africains qui travaillent dans ce secteur et en vivent. Les analyses intégrant arrière-pays et avant-pays pour comprendre le fonctionnement économique du littoral, les tentatives de mise en évidence des différentes logiques d'organisation spatiales appuyées sur des schémas (logiques ponctuelles dans le golfe de Guinée, linéaires au Maroc...) ont souvent permis aux candidats d'éviter l'écueil des propos trop descriptifs et répétitifs.

La dimension historique ne pouvait être totalement absente, dans la mesure où elle explique encore largement la géographie actuelle de l'Afrique. Pour autant, le jury ne saurait accepter des développements historiques sur tout ou partie du devoir, sans lien réel avec la problématique géographique du sujet. Certaines copies laissent une trop grande place à l'histoire et aux réflexions chronologiques, au détriment des approches spatiales, multiscalaires et comparées. Les candidats doivent donc veiller, pour cette épreuve, à mettre leurs connaissances historiques au service de problématiques géographiques : dans quelle mesure les héritages historiques pèsent-ils aujourd'hui dans la géographie (économique, politique, urbaine, des transports...) des littoraux africains ? Ces héritages peuvent-ils expliquer des limites spatiales actuelles, des conflits entre acteurs, des choix d'aménagement ? Orientent-ils les évolutions actuelles ? La question du changement de la valeur des littoraux en fonction de l'histoire africaine méritait également d'être posée, à travers la géographie culturelle et celle des représentations.

Il convient également de rappeler que la géographie ne se limite pas à une approche théorique : comment traiter un sujet sur les littoraux de l'Afrique sans même mentionner les mangroves, quelques déserts côtiers (le Namib, la côte des Syrtes) ou le dense couvert forestier sempervirent de la zone équatoriale ? Il pouvait être pertinent de souligner la faible accessibilité de l'intérieur du continent depuis la côte, liée aux difficultés de navigation sur des fleuves jalonnés de rapides et de chutes (rapides de Yellela sur le Congo à 200 km de l'océan) : en Afrique, aucun fleuve ne joue un rôle d'échange comparable aux grands fleuves chinois.

QUELQUES ERREURS A EVITER

L'introduction ne doit pas conduire le candidat à modifier le sujet posé, ou à en réduire la portée et la diversité. Ainsi, traiter « les littoraux de l'Afrique dans la mondialisation », ou « littoralisation et mondialisation en Afrique » ou encore « le développement économique des littoraux africains depuis 2

siècles » ne correspondait pas aux attentes du jury. Les candidats doivent aussi se méfier des dérives possibles hors du sujet en cours de développement : certaines copies développent l'histoire de l'Afrique pour elle-même ou le thème unique de la mal gouvernance africaine et partent dans de longues digressions sur un exemple précis en perdant le fil du raisonnement annoncé.

Beaucoup de candidats ont des connaissances insuffisantes sur l'Afrique pour envisager la question posée dans toute sa complexité et mettre en évidence la diversité des situations. Trop nombreux sont les devoirs qui se limitent à quelques considérations générales, dépassées ou caricaturales sur l'Afrique. Le jury s'étonne de la méconnaissance des problématiques actuelles de la géographie, en matière d'organisation de l'espace et de recompositions territoriales notamment. Deux défauts ont été fréquemment observés dans les devoirs :

- la généralisation sans nuances à l'ensemble de l'Afrique des exemples les mieux connus (Maghreb, golfe de Guinée), l'Afrique du Sud et surtout l'Afrique orientale étant à peine évoquées. Si la valorisation de connaissances acquises par les candidats à l'occasion de la préparation de la question précédente du concours (La Méditerranée) est légitime et souvent bienvenue, cela ne doit pas conduire à un déséquilibre excessif dans la répartition géographique des exemples qui ne pouvaient se limiter aux littoraux tunisiens ou d'Afrique francophone.

L'étude des littoraux d'Afrique à travers le prisme de processus généraux (mondialisation - S. Brunel a été très lue – littoralisation, métropolisation) sans mise en évidence des particularités des situations africaines et souvent en ne mettant pas l'étude des littoraux au centre de la réflexion. Evoquer des processus généraux sans les mettre en relation avec leurs effets spatiaux à travers des exemples précis conduit souvent à des résultats médiocres. Le jury rappelle à cette occasion que la qualité du développement dépend aussi de la maîtrise et de l'usage raisonné et nuancé de notions-clefs de géographie, associées à des exemples. Se constituer une liste de vocabulaire et de notions de géographie, ainsi qu'une série d'exemples précis à différentes échelles, associés à des croquis, permet au candidat d'étayer un grand nombre d'argumentations différentes, selon le sujet posé.

L'absence de fil directeur et de cohérence dessert particulièrement un devoir. L'absence de lien entre une définition très formelle et restrictive de la notion de littoral et un développement qui n'est pas centré sur l'espace défini est particulièrement insatisfaisant. Il en est de même des affirmations non démontrées (ou contredites dans la suite du devoir : littoraux présentés comme dynamiques et attractifs alors que le développement, les exemples choisis montrent le contraire), ou de l'usage d'un vocabulaire erroné (confusion entre delta, estuaire, lagune...), de notions mal définies ou utilisées mal à propos (interfaces, pôles structurants, anisotropisme...). Le jury regrette également la vision trop franco-centriste présente dans certaines copies et l'oubli des échanges avec le Moyen-Orient et l'Asie, par la Mer Rouge et l'Océan Indien.

LA FORME

Le jury regrette de devoir rappeler aux candidats que la forme n'est pas à négliger dans un devoir d'agrégation. La mise en page du devoir et sa rédaction doivent faciliter la lecture et la compréhension : des parties elles-mêmes subdivisées en paragraphes bien individualisés en fonction de la progression du raisonnement sont souhaitables, de même qu'une écriture soignée. La formulation des idées et l'enchaînement de l'argumentation, la fluidité du style, le choix du mot juste et le sens des nuances sont des qualités indispensables à une bonne expression écrite. La présentation des travaux peut être améliorée par une relecture, un effort en matière de syntaxe et de précision du vocabulaire géographique utilisé. Le soin apporté aux transitions témoigne souvent de la solidité des connaissances et de la cohérence du raisonnement. Le jury regrette vivement que certaines copies témoignent d'un manque de maîtrise de la technique de la dissertation. Il est rappelé aux candidats

que l'entraînement en temps limité pendant l'année de préparation permet de réels progrès en matière de gestion du temps et de mise en valeur des connaissances acquises, évitant ainsi les déséquilibres criants entre parties du développement, entre introduction et conclusion. Cette dernière ne doit pas être négligée car elle permet de construire une réponse synthétique à la problématique posée en introduction, à partir des idées et arguments présentés dans les différentes parties du devoir.

A quelques rares exceptions, tous les devoirs sont construits en trois parties, et pour plus de la moitié une typologie constitue la troisième partie. Il est bon de rappeler qu'une typologie ne se limite pas à une énumération d'exemples plus ou moins classés et approfondis, mais qu'elle doit correspondre à la mise en œuvre géographique de critères de différenciation, ici dans les dynamiques des littoraux. Certaines copies ont su très bien mettre en valeur dans leur typologie l'inégal dynamisme des littoraux en fonction de leur insertion dans l'économie mondiale.

L'absence de fond de carte ne signifie pas que le jury n'attend pas une représentation, même simplifiée, du continent africain, mettant en évidence la typologie proposée dans le devoir et la diversité des littoraux d'un continent aussi vaste. Rappelons encore que la réalisation de cartes suppose un minimum d'entraînement préalable, investissement particulièrement efficace comme en témoignent de nombreuses copies de bon niveau. Le nombre et la qualité des croquis insérés dans les copies sont très inégaux, beaucoup de schémas ponctuels et trop élémentaires n'apportent pas grand-chose au raisonnement. Des connaissances incertaines sont souvent soulignées par des croquis présentant de grosses erreurs de localisation (Johannesburg sur le littoral, ou Djibouti sur le golfe de Guinée...). Mais le jury a également fort apprécié de trouver des cartes de synthèse claires, reprenant de manière pertinente la typologie de la dernière partie du devoir et témoignant d'un réel sens cartographique. La carte de synthèse d'une très bonne copie (18/20) est particulièrement habile : sa légende reprend le plan du devoir et la typologie apparaît d'elle-même sur la carte grâce à des choix graphiques pertinents. Les croquis et schémas doivent donc être clairs, intégrés au raisonnement et ne pas constituer une simple illustration, spatialisation des propos développés dans un paragraphe. C'est pourquoi leur titre et leur légende hiérarchisée doivent répondre à une problématique en rapport avec le sujet. Ceci conduit à les soigner particulièrement et à en sélectionner un petit nombre en fonction de l'argumentation, plutôt que de multiplier les petits croquis rapides. Il est cependant souhaitable de diversifier l'illustration (diversité des angles de vue, échelles différentes, coupes, organigrammes). La représentation graphique d'un modèle d'organisation de l'espace ne saurait remplacer l'approfondissement (rédigé ou dessiné) d'exemples concrets et précisément situés. Ces schémas doivent correspondre à des problématiques développées dans le texte : un schéma modélisant les enclaves touristiques littorales est pertinent, à l'inverse un schéma modélisant la morphologie de quartiers des villes d'Afrique du Nord n'a que peu de rapport avec le sujet proposé.

QUELQUES PROPOSITIONS DE PLANS

L'ampleur du sujet rendait difficile un plan typologique et nécessitait des qualités de synthèse. Dans les copies où l'analyse prime sur la synthèse, le résultat est souvent médiocre car se réduisant à un catalogue plutôt fastidieux, sans réel fil directeur. Parmi le grand nombre de plans possibles, le jury en propose ici 3, dont deux tirés de très bonnes copies (17 ou 18/20).

Plan n°1 :

Ce plan, proposé par le jury, n'a guère été trouvé dans les copies.

Introduction : après la définition des différents termes du sujet et une discussion sur ses limites spatiales, il était possible de souligner que le libellé proposé (les littoraux DE l'Afrique) différait d'une formulation telle que les littoraux EN Afrique. Cela permettait de poser la question des échelles

d'analyse et de construire une problématique autour de ce jeu d'échelles pour étudier les littoraux africains dans leurs relations au continent et au monde.

L'unité des littoraux africains apparaît comme largement seconde face à leur diversité. Parallèlement, il est aussi possible de souligner qu'il existe parfois davantage de points communs entre certains littoraux africains et d'autres littoraux du monde (unité bioclimatique zonale par exemple) qu'entre les littoraux d'Afrique du Sud et ceux de la mer Rouge ou du Gabon.

La problématique pouvait donc être axée sur la diversité des littoraux africains : comment cette diversité s'exprime-t-elle, se décline-t-elle, se caractérise-t-elle ? A quelles échelles observe-t-on et analyse-t-on ces différents modes d'organisation de l'espace et leurs évolutions récentes ?

Première partie : L'Afrique présente, à l'échelle du continent, une infinie diversité de littoraux liée à la fois à son milieu physique, à son histoire et à son insertion dans la mondialisation.

▪ Aspects naturels et environnementaux :

- Diversité entre océans, mer Méditerranée, mer Rouge.
- Certains littoraux sont exposés aux cyclones (îles de l'océan indien), d'autres à des marnages importants, d'autres encore sont difficilement accessibles à cause de la présence de lagunes, d'une barre au large, de mangroves...
- Diversité entre les côtes basses sableuses et désertiques (Namib) et les côtes rocheuses d'Afrique du Sud, celles exposées à des courants marins froids ou chauds, plus ou moins poissonneux, présence ou non de récifs coralliens.

▪ Le poids des héritages historiques explique aussi la diversité actuelle des littoraux.

- Le passé colonial et les traites (sans se limiter à celle concernant le golfe de Guinée et le voyage vers les Amériques) « retournent » l'Afrique, anciennement tournée vers la terre, vers ses littoraux.
- Des indépendances récentes et de forts liens (culturels, économiques...) qui subsistent avec les anciennes puissances coloniales.

▪ Les littoraux d'un si vaste continent se répartissent donc en différentes zones culturelles, économiques, migratoires.

(Afrique méditerranéenne, Afrique du Golfe de Guinée, Afrique de l'Est ou du Sud, rivages de la mer Rouge, littoraux des îles comme Madagascar).

▪ Littoralisation, mondialisation et problèmes environnementaux : des évolutions récentes et très inégales selon les secteurs.

- Croissance urbaine très forte d'agglomérations littorales,
- Problèmes de pollution, de gestion de l'eau en ville...

Deuxième partie : A plus grande échelle, le peuplement et la variété des modes d'occupation de l'espace renforcent cette diversité.

▪ A l'échelle régionale : diversité entre des côtes peuplées, urbanisées et vides.

- Linéaire urbain sur la côte marocaine, dans le golfe de Guinée d'Accra à Lagos...
- Littoraux forestiers du Gabon et du Congo, littoraux désertiques méditerranéens de Gabès au delta du Nil, du Namib, du Sahara, de la mer Rouge et de la corne de l'Afrique .
- Rôle des aides internationales, intégration plus forte de certains pays à la mondialisation (héritages historiques, valorisation de ressources minières, agricoles...).

▪ A l'échelle régionale / locale : diversité des formes d'organisation de l'espace.

- Littoraux ayant un arrière pays important : exploitation minière ou agricole, réseaux de transports en corridors .
- Littoraux ayant un avant pays important et sans réel arrière pays (tourisme sur la côte Swahili).
- Croissance urbaine et villes millionnaires littorales.
- Instabilités géopolitiques et forts impacts environnementaux (pollutions industrielles, surexploitation des ressources).

- A échelle ponctuelle/ locale : des sites portuaires ou urbains très divers (lagunes et deltas diversement mis en valeur, sites industriels, ports de pêche, exploitations littorale et off-shore des hydrocarbures au large de l'Angola...)

Troisième partie : Ainsi, la typologie retenue témoigne davantage d'une diversité dans l'insertion dans la mondialisation que d'une unité africaine.

- Des façades émergentes, organisant et structurant l'espace littoral, mais présentant parfois des discontinuités internes à des échelles locales : Maghreb et delta du Nil, Afrique australe, golfe de Guinée.

- Des littoraux contrastés, avec une forte identité : Afrique de l'Est, îles et archipels, villes portuaires, anciens comptoirs coloniaux (Zanzibar).

- Des littoraux plutôt délaissés, mais présentant parfois des îlots dynamiques ponctuels :
 - littoraux désertiques avec des terminaux gaziers ou pétroliers (fort impact spatial des infrastructures techniques, quartiers d'expatriés, conflits d'usage).
 - littoraux « vides », désertiques (Sahara, Namib, côte libyenne, littoral de la mer Rouge, de la corne de l'Afrique).

Plan n°2 :

Ce plan très classique, s'articule autour du rôle des littoraux dans une Afrique mondialisée, la problématique s'attache surtout à présenter et discuter la situation et les transformations actuelles des littoraux. L'illustration du devoir était composée d'une dizaine de petits croquis et d'une carte générale témoignant de la capacité à localiser les faits décrits, avec une légende hiérarchisée et développée sur une page.

Première partie : De forts contrastes dans l'occupation et l'aménagement littoral.

- Des littoraux africains de plus en plus peuplés.
- Une évolution générale liée à la littoralisation des activités et à la métropolisation...
- ... mais de forts contrastes à l'échelle régionale (types de pêche, d'agriculture littorales, tourisme d'enclave...)

Deuxième partie : Une mise en valeur différenciée qu'expliquent à la fois l'histoire et des dynamiques inégales de développement et d'insertion dans la mondialisation.

- Le poids des héritages historiques pour expliquer le présent.
- Des contraintes naturelles et des potentialités inégalement mises en valeur.
- Des dynamiques économiques actuelles qui entraînent des effets socio-spatiaux rapides.
- Des conflits et des risques toujours menaçants.

Troisième partie : Des espaces vides aux conurbations mondialisées, une typologie liée à l'ouverture internationale.

- Des littoraux vides, marginalisés (faiblement peuplés, fortes contraintes naturelles, conflits politiques...)
- Des littoraux peu développés ou très déséquilibrés mais de plus en plus intégrés à la mondialisation (golfe de Guinée, côte Swahili...)
- Des littoraux développés et intégrés à la mondialisation (Afrique australe, Maghreb, delta du Nil).

Plan n°3 :

Ce plan, issu d'une très bonne copie (17/20), claire et bien construite, a retenu l'attention du jury pour ses qualités de synthèse et d'équilibre (les exemples choisis sont pertinents, répartis sur l'ensemble des littoraux africains, à différentes échelles et bien articulés au raisonnement).

Introduction :

« Tout questionnement géographique sur l'Afrique pose d'abord le problème de son unité. La plupart des géographes s'accordent sur la nécessité de considérer l'Afrique comme un "continent pluriel" (F. Bart). S'interroger sur les littoraux en Afrique renvoie donc à cette dialectique unité - diversité. Compris comme les espaces de contact entre la terre et la mer - ou l'océan -, le concept de littoral fait plus largement intervenir les notions de zonalité, de gradient et d'interface. L'une des difficultés consiste donc à déterminer leurs extensions maximales et à fixer leurs limites. Cependant, par essence floues car liées aux phénomènes géographiques qui s'y inscrivent et s'y superposent, les limites des espaces littoraux varient et nécessitent une approche multiscalaire. Il s'agit donc ici d'exposer et d'analyser les phénomènes géographiques variés qui, dans leurs permanences ou leurs dynamiques, interagissent dans les espaces littoraux africains. Considérés comme des systèmes spatiaux et donc en équilibre fragile, nous observerons les hommes, leurs activités inscrites dans les territoires, leur environnement et leurs aménagements en trois temps. Nous présenterons d'abord la diversité des littoraux africains à travers les héritages naturels et historiques s'inscrivant dans une géographie des populations et des espaces de production. Puis nous détaillerons les dynamiques et les mutations en cours dans ces espaces littoraux en distinguant tendances fortes et originalités. Enfin, nous tenterons de préciser la variété de ces espaces en proposant une typologie selon des critères d'ouverture et de potentialités de développement. »

Première partie : diversité des littoraux africains.

- Quelques traits communs aux littoraux africains, sources de diversité.
 - Le poids des milieux bioclimatiques.
 - Le poids des héritages historiques.
- Des littoraux « pleins » et « vides », de plus en plus urbanisés (petite typologie).
 - Diversité des activités économiques et des espaces de production.
 - Agriculture littorale de rente, issue de la colonisation (café et cacao en Côte d'Ivoire et au Nigeria).
 - Activités logistiques et de transport (Afrique du Nord).
 - Activités liées à la présence de la mer et de ses ressources (exemple de la pêche à l'échelle locale, et de l'exploitation du pétrole off shore de golfe de Guinée à l'échelle internationale).

Carte : Vides, pleins et héritages naturels et historiques des littoraux africains (Peuplement / Contraintes et atouts naturels / Héritages historiques).

Croquis : Espaces de production dans les littoraux du Golfe de Guinée.

Transition : « Les structures précédemment exposées sont soumises à des dynamiques géographiques récentes qui influent sur les systèmes spatiaux littoraux de l'Afrique. »

Deuxième partie : dynamiques et mutations en cours.

- La crise de l'agriculture rentière depuis 1980 et les déséquilibres socio-spatiaux qu'elle entraîne (Côte d'Ivoire, Gabon, Cameroun).
- La timide et lente tertiarisation de l'économie dans de grandes agglomérations littorales.
- La métropolisation massive et rapide des littoraux et ses effets spatiaux (Lagos).
- évolutions géopolitiques violentes et désorganisation (Sierra Leone, Liberia, Somalie).
- polarisation et régionalisation en cours (golfe de Guinée).
- Emergence de quelques façades ouvertes sur le monde (côte Swahili, Maghreb).
- Des dynamiques récentes liées à la gestion et la protection de l'environnement (pollutions dans le golfe de Guinée et risques environnementaux dans le delta du Nil).

Transition : « Il est utile, à présent, de tenter d'identifier et de distinguer une typologie des littoraux de l'Afrique. Nous devons pour cela les observer sous l'angle des potentialités de développement, des situations d'ouverture ou d'enclavement, des mutations spatiales en cours. »

Troisième partie : typologie des littoraux africains.

- Des littoraux ouverts sur le monde et futurs pôles de développement africain.
- Maghreb et delta du Nil
- Afrique australe
 - Des littoraux en devenir, mêlant atouts et contraintes.
- Golfe de Guinée
- Afrique de l'Est (Tanzanie, Kenya)
- Littoraux des îles (Madagascar, Sao Tomé)
 - Des littoraux vides ou oubliés.
- Côtes sahariennes, golfe de Syrte
- Afrique équatoriale à l'exception de quelques villes
- Namibie, Angola, corne de l'Afrique

Carte de synthèse: Peuplement, production, ouverture et dynamiques des littoraux d'Afrique : Hommes et milieux / Activités anciennes et nouvelles, espaces de production / Eléments de régionalisation et mondialisation - Géopolitique.

Conclusion : des littoraux- interfaces qui, malgré des contraintes fortes, possèdent de nombreux atouts et des aptitudes à rebondir qui justifient un certain optimisme, développés par plusieurs auteurs.

Pour le jury, Nancy Meschinet de Richemond,
avec l'aide de Jean-Michel Breuil, Sylvie Brunel,
Claudie Chantre, Jean-Pierre Chevalier, Jean-Pierre. Husson,
Jean-François. Le Borgne, Sylviane Tabarly et Françoise Vénier.

Durée : 5 heures

Coefficient : 1

OPTION HISTOIRE

Guerre et révolution en Europe et aux Amériques (1773-1802)

Dans le concours interne de l'agrégation, le commentaire de documents est la seule épreuve écrite qui permette au candidat de montrer ses capacités à articuler ses connaissances scientifiques et ses compétences professionnelles. C'est une épreuve essentielle, un exercice difficile qui ne souffre aucune improvisation. Il faut donc insister sur la nécessité d'une préparation solide, longtemps en amont, passant par plusieurs exercices en temps limité.

Les conseils de forme, valables pour les autres épreuves, ne sont naturellement pas à négliger. Il est aisé de comprendre que les fautes d'orthographe, les problèmes de syntaxe ou de concordance des temps, le futur historique, les néologismes et toute familiarité de langage sont à proscrire dans un concours de l'enseignement, à fortiori de très haut niveau. Les copies illisibles, les parties non rédigées, les plans détaillés, sont aussi à bannir. Une relecture attentive, les qualités d'expression, le soin apporté aux transitions et aux conclusions partielles, sont au contraire des éléments particulièrement appréciés. Ces règles de bon sens, que nous exigeons tous de nos élèves et de nos étudiants, ne doivent jamais être oubliées.

Le dossier proposé et son thème, qui s'inscrivait dans l'esprit de la question au concours, ne présentait pas de réelles surprises et ne soulevait pas de difficultés particulières pour les candidats qui s'étaient soigneusement préparés. Encore fallait-il connaître les attentes du jury quant à ce type d'épreuve, ce qui passe par une lecture attentive des rapports des années précédentes.

UNE ETAPE ESSENTIELLE : L'INTRODUCTION

L'introduction doit s'inscrire dans un volume raisonnable, plus limité qu'une partie du développement. Les introductions s'étendant sur un tiers de la copie, voire davantage, ne peuvent que s'enliser dans des détails inutiles, et perdre tout à-propos.

Il s'agit d'abord et avant tout de définir avec rigueur et précision, sans trop de lourdeur, les caractères du dossier (cadres thématique, chronologique et spatial). La guerre, tout d'abord, se distingue du simple conflit ou de la lutte armée entre individus en supposant l'emploi des armes par des collectivités organisées, jouissant ou revendiquant une légitimité collective ; et elle ne se réduit ni à ses aspects militaires, ni à ses aspects extérieurs. Si l'insurrection ou la révolte portent en elles des violences qui ne s'assimilent donc généralement pas à la guerre, la limite peut être particulièrement floue entre *insurrection*, *révolte*, *révolution*, *guerre civile*, et *guerre*, reposant davantage sur l'interprétation des événements que sur les faits eux-mêmes. Au-delà de la chronologie et du déroulement événementiel, le sujet porte donc aussi sur une analyse des concepts et des discours. En dépit du thème proposé, qui couvre toute la période au programme, les documents se concentrent sur une période plus courte (1791-1801) où la guerre devient un sujet de débats particulièrement vif, les processus révolutionnaires conduisant à un embrasement de toute l'Europe occidentale. Ce pas de temps resserré n'exclut pas le rappel d'héritages, mais il ne doit pas déborder sur des aspects totalement hors sujet, par exemple de longs développements sur la guerre d'indépendance américaine. L'importance des documents consacrés à la France ne doit pas non plus conduire à négliger les espaces extérieurs (la moitié du dossier documentaire !), les connaissances sur les autres pays ou sur les colonies étant des éléments d'appréciation et de valorisation particulièrement importants.

L'absence de présentation des documents pose évidemment problème, mais la présentation document par document est aussi à éviter. Pour cette raison, il était aussi préférable de réintégrer la présentation biographique des auteurs dans le corps du commentaire. Il faut donc privilégier dans l'introduction une présentation critique, analytique et non linéaire, qui mette en valeur la démarche, l'intelligence et le regard de l'historien face à des sources de statut très différent, pour donner du sens aux documents. Deux présentations ont été valorisées par le jury. Il était possible de regrouper les documents par types (discours, manifestes, lettres et rapports, documents élaborés postérieurement par des historiens...), pour mettre en évidence les distorsions possibles dans la fiabilité de ces sources. Une autre approche pouvait regrouper les documents par thèmes et conduire à l'annonce du plan, à condition d'éviter de trop grandes redondances dans le commentaire proprement dit.

Au contraire du sujet de l'année précédente, le sujet de cette année ne se prêtait pas particulièrement à une présentation historiographique dès l'introduction. La prise en compte de l'historiographie est essentielle, mais il faut à tout prix éviter de développer une leçon historiographique trop générale, sans lien réel avec les documents (le concept de révolution atlantique était pour cette raison à faire glisser dans le commentaire), comme aussi une historiographie trop datée, aujourd'hui dépassée. Le jury ne se laisse impressionner ni par l'accumulation des titres, ni par celui des noms d'historiens ! Il valorise au contraire une utilisation intelligente, mise au service de l'explication des documents, en lien avec les enjeux du sujet. Là encore, cette démarche ne s'improvise pas.

PLUSIEURS PLANS POSSIBLES

Sans privilégier aucun plan particulier a priori, le jury a retenu tous ceux qui aboutissaient à une démonstration solide et cohérente.

Exemple 1, plan détaillé :

I – La guerre comme accélérateur du processus révolutionnaire

A – Guerre et légitimité

- Contrairement à la *révolte*, à l'*insurrection*, à la *guerre civile* ou même à la *révolution*, l'acte de *guerre*, de par sa définition, sous-entend une certaine légitimité. La légitimité de la guerre renvoie à un processus de longue durée, l'Etat moderne ayant progressivement confisqué la force à son profit, tout en théorisant l'acte de guerre. La guerre est donc un attribut du pouvoir souverain, mais en retour elle peut légitimer le pouvoir de ceux qui l'exercent.
- En France, le débat sur la guerre se concentre de la fin 1791 au début 1792 (document 5). Ce débat n'exclut pas la question de la légitimation du pouvoir et des effets de la guerre sur la situation politique intérieure. Les positions des uns et des autres résultent de calculs qui changent au gré du contexte. Après la déclaration de guerre, le danger aux frontières conduit aussi à une accélération et une radicalisation du processus révolutionnaire à l'intérieur du territoire.

B – Guerre, armée et nation

- La logique de la guerre pose le problème du lien entre armée et nation, objet de débats bien avant la Révolution, dès les années 1760. Certains passages des documents 3 et 1 permettaient d'expliquer comment était organisée l'armée d'Ancien régime, quelles avaient été les réformes mises en place dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, et comment était né le débat sur la conscription. Les premières années de la Révolution se placent dans la continuité avec l'Ancien régime. Les cahiers de doléances repoussent majoritairement le service national. L'idéal reste celui d'une armée de métier, constitutionnelle, au service de la nation. Le concept de « soldats citoyens » l'emporte encore sur celui de « citoyens soldats » (document 1).

- Le basculement s'opère en 1792 (document 1). La fragilité des frontières conduit de fait à la fragilisation de la Révolution. Par la guerre, nation et armée ont leur destin lié. Au mythe du « roi de guerre » (Joël Cornette) se substitue celui de la « nation de guerre » ou de l'« Arche sainte », qui fait de l'alliance nationale, de la nation en armes, le dernier rempart contre la tyrannie. La réalité est cependant plus complexe. L'armée révolutionnaire est issue d'un amalgame progressif qu'il convenait de présenter à partir des documents 1 et 3.

II – Guerre et renforcement des oppositions

A – Guerre et contre-révolution

- L'idée de « contre-révolution » ou de « résistance à la Révolution » n'est ni simple ni linéaire, car elle ne regroupe pas des phénomènes homogènes, tant les adversaires du nouveau régime sont nombreux. Les documents 5 et 7 permettaient d'abord d'évoquer les tentatives d'une organisation contre-révolutionnaire extérieure (« Coblençe », document 5), et leur échec.
- La guerre extérieure tend cependant aussi à radicaliser les mouvements d'opposition intérieure. Le document 3 en fait très largement état ; il peut être rapproché du document 7 sur la France en guerre. Ce qui se passe dans l'Ouest français (Bretagne, Vendée) tend à constituer le paroxysme du refus opposé aux exigences de la Révolution (prélèvements en hommes, confiscation des armes, réquisitions de toute nature). Ces insurrections sont encore comparables par certains points aux anciennes révoltes populaires, étudiées par Yves-Marie Bercé : refus des nouveautés imposées par l'Etat centralisateur, volonté d'un retour à l'ordre ancien, processus de la révolte paysanne, mais elles intègrent aussi les principes révolutionnaires dans leur justification rhétorique. Cet épisode peut illustrer la question du glissement de la révolte à la guerre civile ou la guerre intérieure.

B – Guerre et révolte des colonies

- Les révoltes d'esclaves et plus particulièrement celle de Saint-Domingue (document 8) obéissent à des logiques différentes, qui peuvent parfois s'apparenter aux guerres d'indépendance. En dépit des contestations philosophiques, les années 1770-1780 ont marqué l'apogée de la traite négrière, conduisant à une situation économique et sociale explosive à la veille de la Révolution. La Révolution agit donc plutôt comme révélateur des tensions intérieures, notamment à Saint-Domingue où le rapport Blancs/Noirs est le plus déséquilibré. L'insurrection éclate dans la nuit du 22 au 23 août 1791 dans la partie nord de l'île. La guerre étrangère complique la situation locale dès 1793. La guerre permet donc temporairement ici d'accéder à une légitimité, que conteste directement Bonaparte, pour faire rentrer l'île dans le giron de la République. Le modèle haïtien reste cependant unique. Les insurrections de Guadeloupe et de Guyane n'aboutissent pas, l'alliance entre les blancs et les mulâtres empêchant la sécession, alors que la Martinique se livre aux Anglais.

III- La guerre et l'extension de la révolution

A – Guerre et frontières nationales

- La conscience nationale, mise en avant par les *insurgents* et les révolutionnaires, peut tout à la fois justifier des politiques pacifistes ou des programmes d'annexion. L'idée de nation est indissociable de celle d'unité nationale, et de facto de celle d'unité territoriale. Sur cette base, la reconnaissance de l'unité et de la souveraineté nationales se suffisent à elles-mêmes et justifient des programmes de paix vis-à-vis des nations étrangères, elles aussi souveraines (pour les Etats-Unis, document 2). Du côté de la France, ce principe justifie pleinement la *Déclaration de paix au monde* du 22 mai 1790 où « la Nation française renonce à entreprendre aucune guerre dans la vue de faire des conquêtes, et n'emploiera jamais ses forces contre la liberté d'aucun peuple », reprise dans la Constitution de 1791.
- L'unité territoriale peut, au contraire, justifier des politiques d'annexion, pour amalgamer des espaces considérés comme faisant légitimement partie de l'espace national. Les racines de

ce programme remontent déjà loin. Depuis le XVII^e siècle, la notion de frontière linéaire (Vauban et la politique du pré-carré) prend progressivement le pas sur celle de marche. Après la déclaration de paix au monde, deux événements ont fait dévier l'Assemblée de sa ligne d'origine. Face aux réclamations des princes allemands « possessionnés » en Alsace, après la suppression des droits féodaux, la Constituante affirme que l'Alsace est française, non par droit de conquête mais par adhésion volontaire à la Fédération, introduisant *de facto* le principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Surtout, en septembre 1791, elle accepte la demande d'intégration des habitants d'Avignon, après leur soulèvement contre le pape (juin 1790). L'annexion de Montbéliard (1793) ou de Mulhouse (1798) suivront (document 6). A partir de l'automne 1792 et jusqu'au Directoire, la voie de l'annexion devient majoritaire.

B – Vers la constitution d'une « grande nation »

- Dès 1790, l'enthousiasme démocratique soulevé dans les régions de langue française (Belgique, Suisse romande, Savoie, Comté de Nice) par la Révolution soumet les révolutionnaires à d'incessants dilemmes. Faut-il suivre l'appel des peuples qui souhaitent l'aide de la France, ou les ignorer pour ne pas entraîner la nation dans une guerre dangereuse pour sa propre existence ? En dépit des préventions de Robespierre (document 5), les victoires de l'automne 1792 poussent à un messianisme révolutionnaire. Le 19 novembre 1792, « la Convention nationale déclare, au nom de la Nation française, qu'elle accordera fraternité et secours à tous les peuples qui voudront recouvrer leur liberté », logique qui conduira aux « républiques sœurs » et au principe de la « Grande Nation », qui s'instaure en 1797.
- Le document 4, daté du 19 février 1796, illustre surtout les méthodes mises en œuvre. En dépit de ce qu'avance Filippo Buonarroti, l'Italie connaît une diffusion assez lente et limitée des idées révolutionnaires. En Italie du Nord tout particulièrement (Venise, Piémont, Milanais), la censure et le contrôle des frontières se révèlent particulièrement efficaces. La propagation des idées révolutionnaires repose donc sur quelques activistes particulièrement acharnés. Ce sont surtout les opérations militaires du Directoire, et la campagne-éclair de Bonaparte, qui permettent d'étendre l'influence française en Italie (période du *Triennio*, 1796-1798) (cf. document 6).
- Concernant la Belgique, le document 9 nuance très largement l'accueil fait à la France dans cette politique d'expansion. La Belgique avait pourtant été très tôt sensible aux idées révolutionnaires et démocratiques. La politique vexatoire de l'armée française, le dur régime d'occupation, les lois du maximum et les assignats mais également la politique religieuse (rappel hostilité face aux réformes de Joseph II) ont cependant tôt fait de renverser l'opinion. Comme aux Pays-Bas, le régime est subi sans aucun enthousiasme.

Exemple 2 :

I – Le rôle de la guerre dans le déclenchement et l'évolution des processus révolutionnaires

II – L'influence de la guerre dans l'expansion de la Révolution

III – La guerre conduit à de nouvelles conceptions (nation, citoyenneté, relations internationales)

Exemple 3 :

I – La Révolution se forge et se transforme par la guerre

II – La guerre permet l'expansion de la Révolution

III – La guerre conduit au péril de la Révolution

Au total, les bonnes copies sont celles qui, relativement longues, entraînent dans le contenu précis des documents en les remettant dans leur contexte historique précis. Pour cette raison, les plans

purement thématiques ont mal fonctionné. Les rapprochements entre documents distants de dix ans, alors que la période est caractérisée par d'importantes ruptures sur les pratiques, les idéologies et les justifications de la guerre, se sont souvent révélés catastrophiques.

L'IMPORTANCE DE LA DEMARCHE

Les copies présentent trop souvent un discours général, proche de la dissertation, illustré ponctuellement par une référence aux documents. Cela interdit d'entrer dans les sources, c'est-à-dire d'envisager non seulement leurs idées principales mais aussi leur complexité et leur richesse. Trop souvent aussi, les parties abordent les documents de manière successive, alors que beaucoup d'entre eux devaient s'intégrer dans plusieurs parties, et être confrontés (documents 4, 6, 7 et 9 par exemple). Le commentaire ne doit pas non plus conduire à une paraphrase. Il doit reposer sur de brèves citations, ou à défaut sur des références explicites à des passages précis (lignes ou paragraphes). Il doit aussi conduire à expliquer le vocabulaire et les concepts employés, pour en éclairer le sens. Le document 3, par exemple, se prêtait particulièrement à cette démarche, les auteurs du manifeste développant à la fois un vocabulaire issu de l'Ancien régime (« aucun tirage de milice », « aucune espèce de corvée », etc.) tout s'appropriant le discours révolutionnaire (« citoyen », « paix et fraternité », etc.). Faut-il rappeler qu'un document historique ne s'explique jamais par son futur, mais par son présent et par son passé ? Comment comprendre la Révolution en ignorant l'Ancien régime ? Dans bien des cas, les documents appelaient en effet des retours sur des moments antérieurs à la chronologie du sujet : le document 1 ne pouvait être expliqué que par une bonne connaissance de l'armée royale et des réformes mises en œuvre à partir du ministère de Choiseul, le document 3 nécessitait un rappel des mécanismes des anciennes révoltes paysannes, le document 5 demandait des connaissances sur l'émergence de la notion de frontière naturelle au XVIIe siècle, le document 9 appelait à un rappel de la répression autrichienne... Dans tous les cas, il était nécessaire d'être très attentif à la chronologie des documents. Le débat sur la guerre (document 5), par exemple, n'a pas la même portée avant et après la mort du roi, avant et après la déclaration de guerre... La démarche du commentaire suppose donc une contextualisation permanente, qui ne peut se faire qu'avec de solides connaissances générales.

La conclusion, à rédiger avant la partie pédagogique, n'est surtout pas à négliger. Elle doit évidemment revenir sur la problématique en y apportant une réponse claire et précise. Elle doit aussi revenir sur le corpus documentaire en précisant ses limites et ses lacunes éventuelles et en proposant au besoin des sources complémentaires (des documents iconographiques auraient par exemple pu être proposés, la carte n°7 aurait pu être plus précise). Elle peut enfin déboucher sur des perspectives, en évoquant rapidement l'évolution des discours et des théories de la guerre (Clausewitz) ou l'éveil des nationalismes au XIXe siècle.

UN ELEMENT DE VALORISATION IMPORTANT: LA PARTIE PEDAGOGIQUE

La partie pédagogique n'est pas un exercice artificiel qui vient se plaquer au commentaire. Elle doit être à la fois en parfaite cohérence avec la partie scientifique et mettre en valeur les capacités professionnelles du candidat. C'est un élément essentiel de valorisation des copies, qui peut rapidement faire basculer la note du bon côté. S'il ne faut en aucun cas la sacrifier, point n'est besoin cependant d'en faire trop, au risque de déséquilibrer le devoir ! Deux à trois pages suffisent souvent amplement. Après avoir évoqué en quelques lignes, sans développement inutile, la place de la question dans les programmes et la progression, il s'agit de sélectionner des passages de quelques documents, un seul même au besoin, en effectuant des choix didactiques. Les meilleures propositions étaient orientées sur l'évolution de l'armée de la Révolution à l'Empire (par exemple en seconde, à partir des documents 1 et 7) ou sur l'évolution du concept de citoyen-soldat en France, avec des prolongements en ECJS. L'essentiel porte sur la démarche : il faut proposer une activité en cohérence

avec les programmes et les objectifs, un questionnement adapté au niveau de la classe choisie. Il faut donc éviter d'ouvrir trop de pistes, pour plusieurs niveaux, sans qu'aucune démarche ne soit vraiment explicitée et aboutie. Trop de démarches ne sont *que suggérées*. Faire la proposition d'un travail en groupe à partir de deux documents, par exemple, ne doit pas rester au stade d'une pure virtualité, mais s'accompagner d'un questionnaire précis. Certaines copies envisageaient des exercices complémentaires (une sortie sur le terrain ou aux Archives départementales ou municipales, l'étude de textes littéraires comme des extraits des *Carnets* de Coignet ou de *Quatre-vingt-treize* de Victor Hugo), ce qui peut sembler judicieux, encore faut-il que la démarche soit vraiment analysée de manière précise ! Proposer un exercice suppose enfin un calibrage temporel adéquat, qui relève bien souvent du bon sens. Il ne s'agit pas non plus de proposer un exercice très banal et/ou repris à l'identique de manuel mais de bâtir un travail pédagogiquement intéressant.

Pour le jury, Jérôme Buridant, Christian Ceccarelli,
Jacques Limouzin, Catherine Maillé-Virole,
Philippe Masanet, Dominique Picco-Campain,
Roger Revuz, Stefano Simiz.

Durée : 5 heures

Coefficient : 1

Option GEOGRAPHIE

L'aménagement des territoires en France et ses acteurs

Le sujet s'est avéré discriminant dans la mesure où il a permis de repérer les candidats capables de développer de vraies problématiques géographiques. Nombre de candidats, par ailleurs, ont été sensibles à la composante « civique » voire politique du sujet, et les meilleures notes ont été attribuées à ceux qui sont parvenus à l'intégrer dans une démarche géographique.

CE QUI DEVRAIT ALLER SANS DIRE....

Il faut, cette année encore, rappeler la nature de l'épreuve, bien que l'intitulé en soit très explicite et que les rapports successifs reviennent sur ce sujet. Il s'agit de l'analyse, du commentaire et de l'utilisation pédagogique de documents géographiques **et non d'une dissertation appuyée sur des documents dont on se contenterait de rappeler le numéro entre parenthèses**. Trop de copies présentent cette année encore ce grave défaut. Il ne s'agit pas non plus d'un fac-similé de l'épreuve d'étude d'un ensemble documentaire proposée au baccalauréat.

Il faut aussi rappeler que l'exploitation pédagogique du dossier est un élément important, le candidat devant y consacrer au moins un cinquième de son temps. **Il ne saurait y avoir de bonne copie sans projet pédagogique, ou avec un projet pédagogique seulement ébauché.**

Une **orthographe** déficiente, cas heureusement rare, s'avère un défaut très pénalisant.

Ecrire lisiblement, ne pas écrire sur chaque ligne lorsque la copie présente de petits carreaux, constituent des évidences qui vont sans dire mais que le jury se voit, malgré tout, dans l'obligation de rappeler.

Le jury a apprécié :

- Les devoirs présentant une problématique traduisant une réflexion solide
- Les plans qui s'organisent comme une véritable démonstration et non comme une juxtaposition ou une succession de thèmes
- Le croisement des documents
- Des connaissances actualisées
- Les efforts de hiérarchisation du corpus documentaire
- Des croquis réellement pertinents

Les bons devoirs présentent une problématique qui est le résultat d'une réflexion solide. Il faut ici rappeler qu'une avalanche de questions ne constitue en aucun cas une problématique et que l'annonce du plan ne peut en tenir lieu. Le titre du dossier a pu guider la formulation des meilleures d'entre elles sans toutefois les contraindre. Une bonne connaissance des évolutions épistémologiques de la discipline constitue un atout de taille pour trouver l'angle d'attaque le plus pertinent.

Les plans constituent une composante essentielle de l'argumentation, ils ne peuvent se limiter à une juxtaposition ou à une succession de thèmes. Il faut rappeler que le titre du dossier n'induit aucun plan et qu'il n'existe pas de plan type, seulement des plans en cohérence ou non avec la problématique.

Le jury a valorisé les copies qui témoignent d'un effort dans la hiérarchisation du corpus documentaire en fonction de la problématique retenue. Tous les documents ne peuvent être analysés avec le même degré de précision, faute de temps, mais aucun ne doit être totalement négligé, il est indispensable de justifier les choix opérés.

Le croisement des documents, qu'il permette de dégager des complémentarités ou qu'il mette en évidence des oppositions, voire des contradictions, est une dimension fondamentale de l'épreuve. Ce croisement des documents a été aussi l'occasion, dans les meilleures copies, de mettre en évidence l'influence de l'échelle d'observation sur le phénomène observé. (cf. exemples infra)

Les connaissances doivent être actualisées. Il ne s'agit pas, répétons le, d'accumuler les connaissances sans lien direct avec les documents, mais d'utiliser ces connaissances pour enrichir le commentaire et lui donner du sens. Ainsi, il était utile de savoir que la DATAR avait vécu, remplacée par la DIACT. La mise en parallèle des deux acronymes a même soufflé à certains un élément de problématique, « aménagement du territoire et action régionale » versus « compétitivité des territoires ». Le jury a été satisfait de trouver dans certaines copies des connaissances actualisées sur l'avancement du TGV Est et son absence de débouché immédiat sur les réseaux européens. Il a aussi apprécié que la date de l'ouvrage de J.F. GRAVIER (1947) soit connue mais surtout que d'autres géographes plus contemporains soient cités dans certaines copies. Les (trop rares) copies qui manifestaient une connaissance précise du fonctionnement des nouveaux territoires que sont les communautés de communes, les pays ou les communautés d'agglomérations, ont été valorisées.

Les croquis n'ont de sens que s'ils sont pertinents. Ils peuvent être proposés dans le corps de l'étude et/ou dans la partie pédagogique. Il était possible, par exemple, d'envisager la transposition des documents 7 à 10 sous forme de schémas (hexagones) pour mettre en évidence des corrélations et/ou des oppositions ou de proposer le schéma d'un aménagement à l'échelle locale ou régionale qui illustre le rôle des différents acteurs et les liens entretenus avec les autres échelles, régionale, nationale, européenne. En revanche, les croquis réalisés à l'échelle nationale n'ont guère été éclairants. En résumé, les croquis sont attendus, ils montrent la capacité à dégager l'essentiel, mais ils doivent être pertinents, constituer un élément supplémentaire dans la démonstration et ne pas s'apparenter à un rituel obligé, à une obligation de faire un croquis pour le croquis.

Ce qui fait problème dans de nombreuses copies

- L'introduction.

Elle ne doit pas être trop longue, deux pages, deux pages et demie maximum, et doit bien cerner et contextualiser le sujet. Les introductions résolument trop longues, développent ainsi inutilement l'historique de la politique d'aménagement du territoire (quelquefois depuis Louis XIV) au lieu de se concentrer sur l'actualité du sujet.

Un autre facteur d'allongement vient de la présentation des documents. L'énumération fastidieuse et sans intérêt, document par document, titre, auteur, source, date, nature, ne constitue pas une présentation. D'autres copies entament déjà, dans l'introduction, l'analyse des documents ou bien proposent un résumé détaillé de leur contenu, facteur d'allongement s'il en est.

La présentation des documents s'avère donc bien une difficulté qu'il faut résoudre en trouvant une logique de regroupement. Le regroupement par nature est une facilité peu porteuse de sens en général. Les regrouper par type de source pouvait être pertinent dans le cadre de ce sujet, à condition que ce choix soit interprété. Ainsi, on pouvait repérer que 7 des 12 documents émanaient d'acteurs institutionnels et deux d'acteurs économiques, La Poste et la SNCF (eux aussi, d'une certaine manière, institutionnels d'ailleurs). Les acteurs (Etat, régions, Europe, entreprises...) mis en lumière par les différents éléments du corpus, pouvaient aussi constituer un principe de présentation ou bien encore les enjeux. Les documents n'ont pas non plus tous le même statut. Ainsi la photographie 12 traduit un point de vue individuel, celui de la personne qui a choisi le cadrage de cette photographie. Le document 11, publié par l'association de préfiguration du pays de Nevers - Sud nivernais, n'a pas la même résonance, ni le même impact que la LOADDT présentée dans le document 1.

La présentation du titre du dossier est quelquefois bien maladroite. Comme sorties d'un dictionnaire les définitions se succèdent sans être replacées dans le contexte particulier du dossier. Ainsi, définir la notion d'aménagement puis celle de territoire sans lier les deux, constitue une première erreur. Reprendre la définition de « territoire » n'est pas inutile mais il est plus utile encore de réfléchir à ce que sont « les » territoires dont parle le sujet. Il en va de même pour la notion d'acteur. **Contextualiser la présentation des termes du titre du dossier** est donc indispensable.

L'introduction doit enfin présenter une **problématique** (cf. supra) et annoncer **le plan** (cf. supra) que le devoir doit ensuite respecter.

- La démarche multiscalaire

De nombreux plans ont été construits sur les niveaux d'échelle, soit que l'entrée privilégie les espaces, soit qu'elle mette en avant les acteurs. Exemples : 1) le local, 2) la région, 3) l'échelle nationale ; ou bien encore 1) l'acteur Europe, 2) l'Etat français, 3) les acteurs locaux. Dans les deux cas, ces démarches n'amenaient pas à réfléchir aux enjeux croisés de l'aménagement, non plus qu'aux conflits d'intérêts et menaient souvent à des répétitions. Il fallait croiser et non juxtaposer l'échelle des acteurs et celle des territoires.

En outre, l'échelle européenne a souvent mal été utilisée, avec une confusion entre niveau spatial de l'action et acteur financier. **A noter enfin qu'aborder une question à différentes échelles ne signifie pas se limiter à une sorte d'effet de zoom arrière ou avant** qui a pour effet de faire se succéder des descriptions. Il est en revanche intéressant de réfléchir, à différentes échelles, sur un même territoire. Ainsi, une même action d'aménagement, perçue comme désastreuse éventuellement à l'échelle locale, peut s'avérer pertinente dans une logique européenne. De même, les logiques qui président aux décisions européennes peuvent prendre en compte des intérêts étroitement locaux mais aussi les infléchir pour faire prévaloir des stratégies plus larges, nationales, européennes ou même mondiales.

L'ANALYSE ET LE COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Première remarque, **les documents se placent au cœur du travail attendu**. Pourtant, la plupart des devoirs présentent de longs développements théoriques que les documents viennent seulement corroborer, tels de brefs exemples. C'est à l'inverse qu'il faudrait procéder, en analysant le document puis en en extrayant les informations utiles à l'argumentation. L'analyse et le commentaire des documents impliquent leur lecture géographique. Celle-ci n'est possible qu'avec l'utilisation de connaissances qui donnent du sens aux documents. Le document est à replacer dans une perspective d'approche, une ligne directrice de lecture, qu'il convient d'exposer rapidement. Certains documents s'inscrivent dans plusieurs aspects du sujet et de la démonstration, ils peuvent donc être

repris à différents moments du commentaire. L'analyse successive des documents, dans l'ordre de la présentation du dossier, est naturellement à proscrire.

Deuxième difficulté, **la lecture critique du dossier** dans son ensemble. Dire « il manque un document sur le réseau autoroutier » ou bien « j'aurais personnellement ajouté tel ou tel document » n'est pas ce qu'on peut appeler une lecture critique. La composition du dossier a été pensée, il est donc plus intéressant de chercher à décrypter la logique qui a prévalu lors de sa constitution. Montrer qu'on l'a perçue ou au moins cherchée est un point positif.

Il en va de même de **l'analyse critique de chaque document**. Affirmer qu'il est inadapté ou qu'un autre aurait été meilleur ne peut être considéré comme une critique scientifique. Dire « l'auteur de la photographie (document 12) n'est pas cité » ne présente pas un grand intérêt. Faire au contraire remarquer que cette photographie n'est pas un montage, mais bien un point de vue, donc un « discours », ouvre de nombreuses possibilités. Le photographe a choisi son angle de prise de vue pour multiplier les symboles, la mairie, les drapeaux, l'accumulation des panneaux. En « cadrant plus serré » et en faisant disparaître l'arrière-plan pour s'approcher des panneaux, le photographe aurait infléchi son discours et supprimé d'ailleurs un des échelons d'intervention. Développer une critique, ce n'est pas non plus récuser un document au motif qu'il présente un point de vue partisan, c'est au contraire décrypter ce point de vue. Ainsi, à propos du document 11, fallait-il repérer le caractère largement « virtuel » des infrastructures (la RCEA telle une dorsale majeure alors qu'on attend depuis quarante ans son élargissement à quatre voies) ou bien encore la confusion qui règne au niveau des échelles dans les deux représentations cartographiques. L'échelle ne changeant pas (7mm=10km), Decize se trouve sur l'une à 17km de Nevers et sur l'autre à 40km. En outre, le second croquis rapproche considérablement Nevers de Bourges et le premier fait de Nevers une banlieue éloignée de Lyon. C'est une manière de modeler l'espace selon ses désirs qui ne rend pas très crédible cette « association de préfiguration », par ailleurs en délicatesse avec l'orthographe ! Cette approche critique de l'exemple du Pays de Nevers permettait en outre de s'interroger sur la réalité des nouveaux territoires et sur les limites de leur action.

La paraphrase constitue une autre dérive trop fréquemment constatée. Elle concerne en premier lieu les textes, ce fut le cas des documents 1 et 4. Le croisement avec d'autres documents est l'un des moyens à mettre en œuvre pour échapper à cet écueil. Ainsi, peut-on dire que la LOADDT crée de nouveaux territoires, de nouveaux espaces de vie et d'activité en prenant l'exemple du document 11, avec l'aide des fonds européens (document 5) ou bien qu'elle contraint d'une certaine manière un organisme comme La Poste (document 3). L'apport de connaissances extérieures solides et adaptées, qui enrichissent la compréhension du texte, constitue un autre garde-fou contre la paraphrase.

Les documents non textuels de leur côté, s'ils prêtent moins le flanc à la paraphrase, sont menacés par le survol. « L'objet document » doit être étudié en soi (**décryptage**), il est soumis à une **analyse critique** (cf. supra) et, replacé dans une problématique globale, il donne lieu à un **commentaire** scientifique appuyé sur d'indispensables connaissances.

Reprenons l'exemple du document 11. Le commentaire suppose de mettre en évidence les nouveaux acteurs, de repérer les enjeux locaux, mais aussi la conséquence des choix nationaux à l'échelle locale. Il est à noter que le terme même « d'association » correspond exactement à l'esprit qui anime la constitution des pays (à mettre en relation avec les documents 1 et 4). Aménagement et développement sont par essence des paris sur l'avenir. Dans ce cas précis, ils se fondent - on aurait envie de dire curieusement - à côté des NTIC, sur les secteurs qui incarnent le passé, voire la crise : filière bois, élevage, sidérurgie. La mise en relation avec le document 5 (la politique régionale communautaire) est l'occasion de faire clairement la différence entre l'échelle spatiale de l'action et celle d'un des acteurs financiers, l'UE. L'action est locale, dans une perspective qui se veut française

(A77 vers Paris) mais aussi européenne (RCEA). L'intervention du FEDER, donc de l'échelon européen, au titre de l'objectif 2, se concrétise à l'échelle locale, mais dans le cadre d'une politique européenne globale d'aide aux régions confrontées aux « mutations industrielles » et au « déclin rural ». On peut enfin retenir l'importance fondamentale prise par la connexion aux axes de transport dans tout projet d'aménagement, quelle que soit l'échelle considérée : ici l'A77 et la RCEA, mais dans le document 12 pour Apatou, c'est la construction de la route et à l'échelle nationale, le réseau TGV illustré par le document 6. Ce thème permet aussi de mettre en valeur les limites des possibilités d'action des acteurs locaux puisque tant l'A77 que la RCEA dépendent de décisions qui leur échappent à peu près totalement.

LA MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE

Rédigée dans l'urgence, cette partie du devoir est **trop souvent sacrifiée. Les notes s'en ressentent.** En outre, beaucoup de temps est consacré au rappel des programmes, des objectifs, des savoir-faire de manière plutôt théorique. Si la mise en contexte de l'activité prévue est indispensable, elle doit se faire au plus près du thème abordé. Il faut surtout centrer l'effort sur une **vraie réflexion didactique** en lien avec l'analyse et le commentaire du dossier et sur une justification du **choix du ou des documents retenus puisqu'il n'est absolument pas question d'utiliser l'ensemble du corpus.** Pourquoi enseigner ce sujet ? Quel sens lui donner ? Pourquoi retenir ce document ? En fonction de quels objectifs en termes de connaissances et de compétences ? etc. Telles sont les questions auxquelles le correcteur voudrait trouver des réponses dans la copie. Il convient aussi d'adapter le type et le nombre de documents utilisés au niveau de classe choisi. Beaucoup trop de projets paraissent absolument irréalistes. Le jury rappelle que les activités peuvent concerner toutes les classes, y compris les classes des séries technologiques et professionnelles.

Trop de candidats s'en tiennent au déclaratif et on cherche en vain ce que les élèves vont concrètement faire ou produire. **Les bonnes copies sont celles qui ont, non seulement proposé, mais réalisé, un schéma, un croquis, un organigramme.** Lorsqu'une photographie est utilisée ou bien une carte, le correcteur aimerait savoir précisément quels éléments les élèves devront observer, jusqu'à quel degré de précision sera conduite leur analyse. En général les candidats se contentent de formuler une série de questions, le plus souvent fermées, qui ne vont pas au delà du prélèvement d'informations. L'activité proposée doit, à côté des connaissances, chercher à développer des compétences : travail sur une image, simplification d'une carte, travail sur une notion etc. Le travail projeté peut être aussi une évaluation, celle d'une compétence ou de la maîtrise d'une technique. Dernière remarque sur ce sujet, nombre de mises en œuvre pédagogiques se calquent sur le format des épreuves du baccalauréat ou du brevet. Le jury tient à rappeler que les objectifs de nos disciplines ne se limitent pas à la préparation de ces deux examens.

UN EXEMPLE DE BONNE COPIE

En introduction, le candidat replace brièvement le dossier dans le contexte actuel où la DATAR devient la DIACT et où l'action régionale semble reléguée au profit de la compétitivité des territoires. Il se consacre ensuite à la présentation des documents autour de deux axes, les acteurs et les enjeux que ce nouveau contexte semble dessiner. Les termes du sujet sont habilement éclaircis en insistant sur l'importance de l'échelle d'observation. La problématique interroge la relation entre la multiplication des échelles et des acteurs de l'aménagement et le développement à long terme (durable) et donc la validité même de l'idée « d'aménagement » des territoires. La fin de l'introduction

annonce le plan en trois parties et le contenu de la transposition pédagogique qui associera perspective géographique et citoyenne.

Dans une première partie le candidat utilise les documents pour réfléchir sur les déséquilibres persistants, aux différentes échelles, et les enjeux qui leurs sont liés. La seconde partie est consacrée aux interactions des acteurs, du local à l'Europe. La troisième partie qui établit un bilan de leurs interventions, cherche à en percevoir de manière synthétique les logiques.

Les documents font l'objet, le plus souvent, d'une analyse critique et sont bien mis en relation. Il est à noter que la plupart des paragraphes du devoir commencent par la formule : « Le document X présente » ou « le document Y dessine... » ou bien encore « Un autre document illustre la même réalité.... ». Il s'agit donc bien du commentaire et de l'analyse de documents de géographie et non d'une dissertation.

Le projet pédagogique présente des objectifs réalistes et le travail à réaliser par les élèves est concrétisé.

La conclusion porte à la fois sur le commentaire du dossier et sur le projet pédagogique.

On ne peut reprocher à ce devoir que d'être passé un peu rapidement sur certains documents essentiels, surtout vers la fin, et de n'avoir présenté aucun croquis.

Pour le jury, Danielle Champigny et Cécile Picardat

EPREUVES ORALES

préparation : 5 heures,
durée : 1 heure (exposé et entretien)

Epreuve collège : coefficient 2

Epreuve lycée : coefficient 2

L'oral à l'agrégation interne d'histoire et géographie doit refléter une pratique enseignante de qualité articulant maîtrise scientifique et réflexion didactique. Le réussir ne dépend cependant pas uniquement d'une expérience professionnelle, aussi riche soit-elle, mais nécessite une préparation spécifique à des épreuves de haut niveau : le jury souhaite en préciser les exigences, dans leur fonctionnement et leurs contenus.

LA NATURE DES EPREUVES

Elle est définie par les *Bulletins Officiels de l'Education Nationale* N° 32 du 29 septembre 1988 et N° 30 du 28 juillet 1994. Il s'agit d'« épreuves portant sur la didactique de l'histoire [et] de la géographie et consistant dans la présentation d'une séquence d'une ou plusieurs heures, sur un thème et pour un niveau donnés, dans le cadre des programmes de lycée [et] de collège ». On ajoute que « le candidat situe un thème donné dans une progression d'ensemble, précise ses objectifs, détermine le contenu scientifique et en fait l'inventaire, expose sa problématique, choisit ses documents...prévoit leurs techniques de présentation et leur exploitation, conçoit des travaux pour les élèves et des exercices d'évaluation.... ».

Comme dans l'épreuve écrite de commentaire, d'analyse et d'utilisation pédagogique de documents historiques ou géographiques, on se situe par conséquent en amont de la classe. L'exercice est l'occasion pour le candidat non pas de simuler un cours mais d'expliquer à haute voix ses choix et sa démarche. Pour reprendre l'éclairante métaphore du rapport 2003, « le jury veut voir et entendre la mise en place du spectacle, pénétrer dans les coulisses plutôt qu'assister au spectacle lui-même » (*Historiens et Géographes* N° 384, octobre 2003, p.107). Trop de prestations négligent ce principe et mêlent sans les distinguer les niveaux scientifique et didactique, ce qui entraîne des exposés insuffisants sur les deux plans. La réflexion sur la place de la question dans l'histoire des disciplines, les enjeux qu'elle représente et les concepts qu'elle mobilise reste pauvre, voire absente. La transposition didactique se réduit à une déclaration de pieuses intentions : « avec la classe, je ferai ceci, ou cela » ; ou, trop souvent, « le document montrerait que », ce qui traduit une conception trop illustrative de sa fonction.

UNE NECESSITE : SE PREPARER SUR LE LONG TERME

La culture à maîtriser est étendue. Les collègues doivent faire un gros effort pour s'imprégner en particulier des programmes du cycle dans lequel ils n'enseignent pas. Le jury est conscient de l'ampleur de la tâche, mais l'agrégation est un concours sélectif et les deux épreuves orales pèsent lourd : il est exclu de les réussir sans s'y être préparé sur le long terme.

Cela suppose en premier lieu la familiarité avec les publications qui manifestent la vitalité de nos disciplines. Les courants, les auteurs, les travaux qui ont marqué leur histoire doivent être connus. Il faut connaître les grandes collections de manuels d'enseignement supérieur ; la consultation régulière de revues telles que *L'Information géographique*, *Mappemonde*, *L'Histoire*, *Historiens et Géographes* est nécessaire. S'agissant de la revue de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie,

les numéros récents sont disponibles en bibliothèque et trop rarement utilisés alors que la recension critique des publications et les excellents numéros thématiques - Guerre d'Algérie (n° 388), Histoire de l'immigration en France au XXème siècle (n°s 383-4-5), histoire des femmes (n°s 392-3), l'Europe centrale et orientale post-communiste (n°s 377-8), Métropolisation et mondialisation (n°374)...- seraient d'une aide précieuse.

Tout candidat doit aussi se familiariser avec les publications destinées aux enseignants du secondaire, que la bibliothèque met également à sa disposition : dossiers de la *Documentation Photographique* ou *Textes et Documents pour la classe*. Enfin, les *Documents d'accompagnement des programmes*, sont trop rarement mentionnés et exploités alors que les commentaires qu'ils font des thèmes du programme et la bibliographie qu'ils proposent constituent la meilleure des entrées en matière pour nombre de leçons. La fréquentation assidue de ces ressources familiarise avec les exigences de l'épreuve. La meilleure préparation consiste en vérité à élaborer ses cours au long de l'année en inventoriant systématiquement les concepts, les problématiques et démarches clés, les sources, le renouvellement des savoirs avant de construire les séquences pédagogiques en s'interrogeant sur les notions, repères et méthodes à transmettre et les activités et supports documentaires appropriés. Il va de soi que sur tous ces points, la participation des candidats aux formations et aux stages mis en place par les IUFM et l'inspection, aux colloques et journées d'études de l'APHG ou autres associations du monde enseignant est des plus utiles.

Il ne suffit pas toutefois d'être un enseignant expérimenté pour réussir l'épreuve. Elle a des règles et un tempo spécifiques. Mieux vaut les avoir éprouvés en ayant assisté si possible l'année précédente à quelques passages (les oraux sont publics, et Châlons en Champagne vaut bien une visite), en simulant un passage avec des collègues, ou, mieux, en expérimentant vraiment les conditions de l'épreuve dans le cadre des oraux blancs organisés par les centres de formation, mais ce sans attendre les résultats de l'écrit : le délai est trop bref pour opérer alors les ajustements nécessaires.

Faut-il rappeler enfin qu'un professeur d'Histoire et Géographie doit être un esprit ouvert, ayant une vaste culture générale et curieux de son temps ? « L'historien n'est pas un antiquaire » (H.Pirenne). Tout agrégatif doit donc continuer à lire la presse, à fréquenter musées, théâtres, expositions... Répondre à une question sur le chantage gazier exercé par Moscou à l'encontre de l'Ukraine en décembre 2005 par un «vous comprenez, je préparais l'agrégation, je n'ai pas eu le temps de suivre l'actualité », c'est méconnaître la finalité intellectuelle de notre enseignement : éclairer le présent en mobilisant dans l'espace et le temps les éléments qui le rendent intelligible, ce qui ne se confond pas pour autant avec le commentaire journalistique vers lequel dérivent trop d'exposés qui méconnaissent l'objet propre de la géographie.

UN IMPERATIF : TRAITER EXACTEMENT LE SUJET

On doit accorder une extrême attention au libellé des sujets. Posés dans le cadre des programmes de tout le secondaire, y compris ceux des séries technologiques, ils sont par nature extrêmement divers. Les uns s'inspirent directement des textes officiels et peuvent être très larges : « *Les mutations sociales et culturelles en France depuis 1945* » ; « *Les centres majeurs d'impulsion de l'économie mondiale* »...D'autres paraissent plus étroits et peuvent ne pas correspondre exactement aux intitulés de programme : « *Alexandre le Grand* » ; « *Tourisme et développement de l'outre-mer français* »...La liste en est infinie, d'autant que le jury, soucieux d'intégrer le renouvellement de nos disciplines, la remanie chaque année : histoire du phénomène totalitaire, de l'immigration, des représentations et des mémoires, des femmes...; géopolitique, géographie des risques ou de la mondialisation...En histoire, les candidats se montreront notamment attentifs aux approches nouvelles qu'induit depuis plusieurs années déjà la prise en compte du genre, tant dans les objets d'étude que dans le regard nouveau porté sur des questions qui intéressent de longue date les historiens : logiques de stratification sociale, remaniement des identités masculine et féminine à l'occasion des conflits contemporains, structuration des options politiques...

En conséquence, nulle préparation ne peut se fonder sur la mémorisation de fiches prêtes à l'emploi. L'étendue plus ou moins large des sujets et leur inégale difficulté apparente importent peu au fond. La preuve en est que certains, supposés difficiles, ont permis aux candidats de développer une réflexion personnelle leur valant d'excellentes notes, égales ou supérieures à 16 : « *Aménager le littoral* » ; « *Être jeune en France depuis 1945* » ; « *Les crises des XIV^{ème} et XV^{ème} siècles en Europe occidentale* » ; « *Le Sahara, espace de faible occupation humaine* »...

Quelle que soit la formulation, l'attente est la même : que soient précisés les enjeux épistémologiques puis pédagogiques du sujet, son amplitude temporelle et spatiale, sa signification exacte, en s'appuyant sur l'analyse des termes l'un par rapport à l'autre, en n'oubliant jamais qu'un sujet avec « et » appelle l'analyse d'interactions. Le sujet « *Le roi et la féodalité du X^{ème} au XV^{ème} siècles en France* » ne doit pas s'organiser autour d'un tableau exhaustif de la féodalité ; « *La maîtrise de l'eau en Afrique* » ne peut se contenter d'aborder l'eau uniquement comme ressource ; « *Être catholique en France de 1850 à 1939* » exige d'évoquer la géographie et la sociologie du catholicisme, les différences de pratiques selon l'âge et le sexe, mais surtout de centrer le propos sur les diverses manières d'être catholique dans la vie professionnelle (qu'implique la participation à la Confédération Française des Travailleurs Chrétiens pour un ouvrier sidérurgiste lorrain de l'entre-deux-guerres ? comment la Jeunesse Agricole Chrétienne a-t-elle formé les cadres du syndicalisme paysan ?), la République ou la vie culturelle, le tout sans omettre les désaccords et les évolutions, de Falloux à Bidault, de Barbey D'Aurevilly à Claudel ou Bernanos.

Il faut se garder de projeter trop vite sur le sujet les entrées correspondantes dans les programmes : le risque est grand de déplacer ou de restreindre la question et d'appauvrir l'approche scientifique. A titre d'exemples, « *Façades maritimes et développement en Asie orientale* » exige l'examen à différentes échelles des interrelations entre les deux éléments et non la présentation exhaustive de l'Asie orientale comme aire de puissance en formation ; « *Population et société en France depuis 1945* » n'appelle pas a priori de développements sur la culture – sauf à expliquer que celle-ci fait partie intégrante de la vie sociale, ce qui se conçoit dans une certaine approche historique mais doit ici être explicité.

Comme en dissertation d'écrit, un bon moyen de cerner le sujet consiste à envisager des libellés proches, de façon à déterminer par différence le sens exact du sien. Comme à l'écrit également, on doit considérer que tout énoncé implique une problématique. Elle est parfois suggérée : couplage de deux éléments, question. A défaut, il appartient au candidat de la dégager à la lumière des programmes. « *La Guerre d'Algérie* » ne peut être exhaustivement présentée en 40 minutes : après en avoir rappelé les diverses dimensions, il faut retenir un axe d'étude : Pourquoi le règlement de la question algérienne fut-il aussi difficile ?, Les Français et la guerre d'Algérie... « *Jules Ferry* » exige une réflexion sur la culture républicaine, ses fondements et ses thèmes, en liant des axes instruction et colonisation, que dissociait mal la fin du XIX^{ème} siècle. « *Les espaces de faible densité de population en Asie* » appelle, au-delà de l'inventaire, une réflexion sur le peuplement qui existe malgré tout dans ces espaces (y compris, à échelle locale, sous forme de noyaux urbains très denses), les enjeux que représentent la mise en valeur de leurs ressources (hydrocarbures, minerais) et leur position stratégique (par exemple, le Tibet, pomme de discorde entre la Chine et l'Inde).

UTILISER JUDICIEUSEMENT LES 5 HEURES DE PREPARATION.

Dans le **quart d'heure qui suit le tirage**, le candidat ne doit pas donner la priorité à la recension hâtive des ouvrages dont il aura besoin, mais bien plutôt à l'analyse de son sujet, de façon à sélectionner les publications utiles en fonction d'une problématique claire, sur le double plan scientifique et didactique. Quiconque aura mené dans l'année le travail décrit précédemment y parviendra aisément.

Guidée par cela, et par la visite effectuée la veille, la recherche au sein du **fonds documentaire** des ouvrages utiles **en une heure au plus**, sera facilitée. Rappelons qu'on peut alors se procurer : une carte murale, deux manuels du secondaire et cinq ouvrages autres, deux dossiers de la *Documentation Photographique*, des diapositives et cartes topographiques à différentes échelles. On constate cette année encore que des instruments de travail fort utiles semblent mal connus : les *TDC*, les encyclopédies et dictionnaires spécialisés, les annuaires statistiques de l'INSEE (*Tableaux de l'économie française, annuaire statistique de la France...*) ou les *Images économiques du monde*, nécessaires pour actualiser les chiffres, les atlas (par exemple les 14 volumes de l'*Atlas de France*), les livres d'art... Il est exclu de fonder tout son travail sur les seuls manuels du secondaire ; les ouvrages de fond enrichissent la réflexion et comportent des documents susceptibles de nourrir tant l'exposé scientifique que la partie pédagogique. Le candidat doit éviter aussi de se perdre dans une bibliographie scientifique qu'il ne maîtriserait pas, au risque de proposer un plan alambiqué ou trop partiel. La recherche dans le fonds documentaire sera efficace si elle suit une ligne directrice méditée précédemment.

Revenu dans la salle de préparation, le candidat doit ensuite affiner sa problématique. Il préparera le plan de son exposé en dégagant quelques idées fortes. Cette étape est indispensable avant de se plonger dans la lecture des ouvrages empruntés. Sans doute commencera-t-il par s'assurer qu'il n'omet rien d'essentiel en recourant à un manuel scolaire, puis à des ouvrages de synthèse - des collections telles que *Que sais-je ?*, *Campus* ou *Repères* sont sous-utilisées. Il construira son propos en ayant soin d'appuyer son argumentation sur des documents soigneusement sélectionnés et veillera à dégager des éléments essentiels de réponse à la problématique. Ce sera aussi l'occasion de vérifier les références et les auteurs cités, les sources et la nature des documents choisis, les localisations et le vocabulaire utilisé afin d'être en mesure de justifier ses choix durant l'entretien.

CONSTRUIRE UN EXPOSE DE QUALITE

L'exposé doit articuler au mieux approches scientifique et pédagogique. Selon les sujets, elles peuvent se succéder ou s'entrecroiser. Dans tous les cas, il importe de différencier clairement les deux plans tout en veillant à leur cohérence.

Sur le plan scientifique, les connaissances doivent être actualisées et maîtrisées au plan factuel comme au plan épistémologique ou historiographique. Ignorer des repères ou des acteurs fondamentaux est bien entendu pénalisant. Il faut utiliser les termes appropriés : si l'on intègre dans un exposé sur « les gauches en France depuis 1945 » les mouvements trotskistes, maoïstes ou anarchistes, regroupés d'ordinaire sous l'étiquette d'extrême gauche, il faut s'en expliquer en présentant les clivages entre eux et par rapport à la « gauche institutionnelle » autour des notions de « révolution anti capitaliste », de conquête et d'exercice du pouvoir... ; « très grande ville », « mégapole », « métropole », « ville monde » ou « centre d'impulsion » ne recouvrent ni les mêmes réalités ni les mêmes problématiques ; il faut pouvoir expliquer ces notions et les illustrer. On doit à l'inverse bannir toute épistémologie généraliste déconnectée du thème proposé : le fond de l'exposé doit rester le sujet lui-même. Il peut mêler anecdotes ou récit à l'analyse, mais doit impérativement faire vivre les hommes qui habitent et mettent en valeur un espace, font la guerre ou la paix, produisent des automobiles ou composent des symphonies... On entend trop de leçons « désincarnées » : de l'histoire sans individus, sans syndicats, sans partis politiques ; de la « géographie hors sol », qui fait abstraction des données naturelles au motif d'éviter le déterminisme et circuler des flux en tous sens sans qu'on sache jamais quels produits s'échangent ni qui les échange.

S'agissant de processus économiques ou d'interactions entre des sociétés et des territoires, il faut identifier les acteurs réels : l'Etat central est fréquemment le seul invoqué, seul à décider, investir, commercer, aménager... Les autres acteurs institutionnels - des collectivités territoriales aux

institutions internationales (OMC, OCDE...) en passant par l'Union Européenne si l'on évoque les Vingt Cinq-, et plus encore privés – entreprises de tous types, tant nationales qu'étrangères, forces collectives, individus...- sont oubliés. La DATAR a été l'unique aménageur de la côte languedocienne, elle a voulu le technopôle de Sophia-Antipolis (et le rôle de P.Laffitte ?) ; la loi est l'unique moteur des dynamiques sociales... Ce « jacobinisme intellectuel » occulte le réel : l'Etat national n'est pas seul à faire l'histoire ou à « produire » l'espace.

La **transposition didactique** est essentielle et doit être véritablement construite. S'il faut l'inscrire dans le déroulement des programmes, il est inutile de perdre un temps précieux à lire au jury les instructions officielles. Il faut en revanche replacer son projet dans une progression notionnelle ou méthodologique. Les buts annoncés doivent être en lien avec le sujet traité et ne pas se limiter à des objectifs très généraux et répétitifs du type : « lire et interpréter un document », « analyser un paysage »... Certains candidats choisissent de présenter toute une séquence, calquant complètement leur proposition pédagogique sur l'intitulé du sujet. Le risque est grand de multiplier les déclarations d'intention sans montrer comment on imagine la mise en activité des élèves. Il est préférable de retenir un thème correspondant parfois à une partie seulement du sujet traité au plan scientifique et à une seule heure de cours : par exemple, le sujet « *Le fait régional en Europe* » peut être l'occasion de montrer comment, à partir d'une étude de cas effectuée en classe, on initie les élèves à une première approche de la notion de « région ». Ou, à l'inverse, d'exploiter un sujet restreint pour aborder un point plus large des programmes : c'est ainsi qu'un bon exposé sur « *Être jeune en France depuis 1945* » choisit de reprendre ce thème comme support de l'étude des mutations sociales en France depuis 1945.

Il est exclu, en tout état de cause, de présenter en guise de projet pédagogique un dossier tiré tel quel d'un manuel : l'adéquation au sujet n'est pas assurée, les documents qui y figurent ne sont pas toujours présentés dans les règles, le questionnement est trop souvent peu élaboré. On ne peut pas davantage déplacer le sujet proposé pour mieux plaquer en guise de proposition pédagogique une séance faite d'ordinaire en classe sur un thème approchant : un sujet « *Les enjeux et débats institutionnels en France depuis 1945* » ne peut en aucune façon déboucher sur un cours intitulé « La France depuis 1945 ». Le libellé impose de construire un projet pédagogique exactement adapté, souvent original par rapport aux habitudes. Quelle que soit l'option retenue, la présentation de la mise en œuvre en classe, des activités et des productions des élèves doit être particulièrement soignée (selon les cas : synthèse rédigée, tableau, croquis, croquis paysager, schéma systémique...). Mieux vaut éviter enfin de multiplier travaux préparatoires et résumés faits à la maison sur lesquels on n'apprendra rien. Le jury apprécie particulièrement en revanche les productions réalisées par le candidat lui-même.

Le propos tant scientifique que didactique doit s'appuyer sur des **documents**. Encore faut-il s'interroger sur leur statut et leur usage. Sur le plan pédagogique, il est évidemment possible de prélever tel ou tel support dans un manuel du secondaire, mais à la condition de s'être assuré de sa pertinence : on ne saurait proposer à des élèves travaillant sur Richelieu un tableau du XIX^e siècle en le traitant comme si l'auteur en était P. de Champaigne (on peut en revanche l'exploiter pour étudier la « légende » de Richelieu, mais c'est une autre approche, sur laquelle il faut s'expliquer) ; une caricature ne se lit pas de la même façon qu'une photographie ; un paysage jugé emblématique ne permet pas de caractériser un espace... Certains documents pourtant très riches sont sous-utilisés : les images satellitaires sont oubliées ; les cartes topographiques -que d'aucuns s'obstinent à nommer « d'état-major »...- sont montrées sans qu'on présente les réalités spatiales sur lesquelles elles éclairent dans le cadre du sujet... Il faut se garder des lectures naïves de documents censés « montrer » sans médiation aux élèves ce qu'on entend leur faire saisir, ou venant illustrer un fait sans faire sens : que peuvent-ils bien conclure d'un tableau, non daté au demeurant, représentant l'exécution de Charles I^{er} dans une leçon sur « la remise en cause de l'absolutisme au XVII^e siècle à

travers l'exemple anglais » ? ; comment un croquis montrant la présence d'un aéroport à La Réunion leur prouverait-il que l'île est une «périphérie » tributaire du tourisme international alors que le même équipement démultiplié à New York illustrerait au contraire la place centrale de la ville dans « l'archipel métropolitain mondial » ?

Les supports pédagogiques doivent être commentés avec exactitude : la rigueur dans l'analyse, la capacité à hiérarchiser un ensemble d'informations et le sens des nuances sont des qualités qu'entendent développer nos disciplines. Un exemple de bonne utilisation est fourni par une leçon sur « *La découverte du Nouveau Monde : origines et conséquences pour l'Europe* », en classe de 5^{ème}. Le candidat choisit un travail sur C.Colomb. Il fait comparer une gravure de Théodore de Bry sur « l'arrivée de C.Colomb à San Salvador » à l'extrait du *Journal de bord* du navigateur relatant le même épisode. L'étude de la gravure s'appuie sur une grille de lecture type utilisée tout au long de l'année pour le commentaire des documents iconographiques (auteur, date, description précise des éléments représentés...). La comparaison permet de relever les différences entre le récit de l'événement par Colomb et l'interprétation qu'en donne T. de Bry quelques années plus tard : la nécessité de croiser les sources pour appréhender le passé apparaît.

Le jury doit pouvoir saisir la cohérence globale de l'étude d'un thème, de sa préparation en amont jusqu'à la trace qu'elle est censée laisser dans l'esprit des élèves. Il faut par conséquent envisager aussi la manière dont seront **évalués** les apports de la leçon présentée, étant entendu qu'une heure de cours ne saurait donner lieu à un contrôle de même durée. L'évaluation proposée ne doit pas se limiter à la préparation des épreuves canoniques du brevet des collèges ou du baccalauréat mais découler du projet personnel annoncé. Le jury attend moins le produit fini proposé aux élèves que la démarche et la réflexion pédagogique de l'enseignant.

PRESENTER UN EXPOSE EQUILIBRE ET VIVANT

Il doit être mené dans le souci de respecter les 40 minutes imparties et d'accorder un temps suffisant à la transposition didactique : une leçon trop brève ou inachevée est pénalisante. Le candidat doit rester en permanence en interaction avec ses auditeurs, dans le souci de transmettre et d'être compris : la posture doit être ouverte (ne pas rester prisonnier de ses notes - penser à numéroter les pages, voire à les agraffer) ; il faut poser sa voix et en moduler le débit, faire circuler le regard d'un auditeur à l'autre. On doit naturellement se déplacer du bureau au rétroprojecteur pour tracer un croquis, rappeler le plan ; à la table du jury pour commenter avec précision tel ou tel document ; à la carte murale. En histoire comme en géographie, toute réalité s'inscrit dans l'espace : il faut situer les lieux mentionnés.

Dans le déroulement, une fois explicités le sens, les limites, la problématique du sujet et ses enjeux, tant sur le plan scientifique que didactique, ce qui demande plusieurs minutes, il est recommandé de commenter la bibliographie remise au jury. Celle-ci doit être hiérarchisée, en distinguant ouvrages généraux, études spécialisées, sites Internet le cas échéant, documentation pédagogique, dont les manuels scolaires, et en respectant les règles en usage (auteur, titre de l'ouvrage, éditeur, date de parution). On indiquera ce qui a été vraiment utilisé, ce qu'on aurait aimé avoir mais que l'on n'a pu obtenir. Le plan sera annoncé : le plus simple est de l'écrire à l'avance sur un transparent en rappelant ensuite les parties au fur et à mesure de la progression. Mieux vaut limiter l'usage du tableau à la confection de croquis ou de schémas explicatifs ; inutile d'y inscrire titre du sujet, plan, noms propres : le candidat n'est pas devant une classe.

Pour convaincre, l'exposé doit être vivant, c'est-à-dire concret. On peut alterner analyse et récit, voire anecdotes significatives. Une bonne manière de faire consiste à sélectionner des cas que l'on présentera de façon détaillée. En histoire comme en géographie, ce peut être une entreprise (une carte de l'implantation de Toyota dans le monde révèle mieux qu'un long discours les stratégies

spatiales de division du travail déployées par les firmes à l'échelle planétaire ; on peut analyser l'industrialisation à partir de Renault, Michelin, Saint-Gobain...), une ville (Florence au XVème siècle peut illustrer la Renaissance, Shanghai les dynamiques de la Chine littorale au début du XXIè siècle), un groupe social particulier...L'analyse géographique s'enrichit de la sélection de ces cas aux différentes échelles à considérer.

REUSSIR L'ENTRETIEN.

Il est un élément à part entière de la prestation : les candidats doivent l'anticiper durant la préparation et rester concentrés après leur exposé. Le but n'est pas de les mettre en difficulté, mais de leur permettre de compléter ou rectifier tel ou tel point de leur exposé scientifique et de préciser leurs intentions pédagogiques. Il est bref : il importe d'écouter vraiment les questions et d'apporter des réponses concises. Mieux vaut, à l'occasion, admettre que l'on ignore la réponse, mais que l'on irait la chercher dans tel ou tel outil de travail. Une réponse dilatoire dénote un fâcheux manque de rigueur.

De façon générale, il faut s'assurer que l'on maîtrise réellement les termes employés. La session 2006 confirme que la géographie, ainsi que l'analyse économique si nécessaire à nos disciplines, sont particulièrement malmenées. Trop de candidats peinent à définir des termes tels que : aridité, réseau, territoire, centre/périphérie, développement / croissance... Des ordres de grandeur importants sont méconnus : population et densité de la Chine, de l'Inde... ; rapport entre le PIB des Etats-Unis et celui du Japon... ; des localisations ignorées : les villes de la Mègalopolis américaine, Berlin dans une leçon sur « l'organisation de l'espace allemand »...Cela dit, l'histoire des religions ou celle des institutions ne sont guère mieux loties : seul un langage précis peut expliciter les différences entre les doctrines de Luther et Calvin, les régimes parlementaire et présidentiel, les monarchies constitutionnelle ou parlementaire...Des approximations que l'habileté rhétorique peut masquer à l'écrit apparaissent à l'oral. Il faut travailler à les dissiper tout au long de la préparation, en recourant systématiquement aux nombreux lexiques disponibles : *Les mots de la géographie* de R.Brunet, *Lexique historique de la France d'Ancien régime* de G.Cabourdin et G.Viard, *Dictionnaire de l'Histoire de France* de D.Couty et J.F.Sirinelli...

Le candidat qui manifeste durant l'entretien une capacité à préciser sa pensée, à rectifier éventuellement son propos, à réfléchir à haute voix aux perspectives nouvelles qu'ouvre parfois telle ou telle question impressionne favorablement : la réactivité et le sens de l'engagement sont qualités nécessaires au pédagogue. Qu'il laisse sans réponse telle demande portant sur une connaissance factuelle très précise ne doit pas l'inquiéter : elle entendait seulement valoriser une prestation qui a donné satisfaction.

QUELQUES EXEMPLES DE TRES BONNES LEÇONS (notées 17 ou plus)

1. Histoire, collègue

« *Les crises des XIVème et XVème siècles en Europe occidentale* », 5^{ème}

▪ La candidate ne se laisse pas déborder par l'ampleur du sujet. Après avoir réfléchi à la notion de crise, moment qui mêle les difficultés mais aussi les promesses d'avenir, l'ancien et le neuf, évoqué les sources et les débats historiographiques autour de « l'automne du Moyen-Âge », elle situe la question dans les programmes de Cinquième, puis construit son développement en trois temps.

Une première partie présente les fléaux qui accablent les Européens de cette époque -la famine, la peste, la guerre-, leurs interactions et leurs effets économiques, démographiques et sociaux. La seconde décrit les réactions aux « malheurs du temps ». L'exposé distingue avec finesse des sentiments de désarroi, des attitudes de révoltes (jacqueries ou soulèvements du petit peuple contre les patriciat urbanisés), et des efforts d'adaptation, à travers les mutations agricoles ou commerciales

et le renforcement du pouvoir royal. Une dernière partie dresse le bilan de ces crises à la fin du XV^{ème} siècle, tant sur le plan matériel que culturel ou religieux, à travers quelques exemples soigneusement étudiés. La conclusion fait la part des permanences et des mutations à l'échelle de l'Occident médiéval.

- La transposition pédagogique est intégrée à l'exposé. Au terme de chacune des trois parties, la candidate détaille les notions qu'elle souhaite mettre en valeur et les documents et activités qu'elle compte retenir. Les documents -textes, scènes de danses macabres- sont tirés de manuels scolaires et d'un numéro de *Textes et documents pour la classe*. Le tout s'articule très logiquement avec le développement scientifique et débouche sur une proposition d'évaluation cohérente avec les objectifs énoncés.

Le jury aurait aimé des développements plus nourris sur l'inquiétude religieuse au XV^{ème} siècle ou des villes telles que Florence ou Bruges à la même époque, mais l'ensemble est organisé, réfléchi, précis et présenté d'un ton posé et convaincant.

2. Géographie, collège

« *Enseigner le paysage : un village africain* », 6^{ème}

- L'introduction précise clairement le statut du paysage comme objet et outil de l'analyse géographique d'une part et comme support d'enseignement d'autre part. La candidate choisit d'étudier un village du Rwanda pour des raisons qu'elle explicite clairement : amener les élèves à rompre avec le stéréotype d'une Afrique tout entière identifiée aux savanes, au désert ou à la forêt dense ; utiliser l'image -une photographie aérienne montrant un village installé au cœur de collines verdoyantes et intensément cultivées- pour faire évoluer les représentations et non les conforter, comme c'est trop souvent l'habitude. Son développement revient en première partie sur la place du paysage dans la tradition géographique, notamment française, les approches et les évolutions. S'intéressant ensuite à l'exploitation pédagogique des photographies qu'elle a prélevées dans un manuel de 6^{ème}, la candidate élabore au rétroprojecteur le croquis d'interprétation qu'elle ferait construire en classe. La seconde partie rappelle que le paysage ne dit pas tout. Elle montre que d'autres sources, tirées des ouvrages empruntés, sont nécessaires pour comprendre la situation : carte de densités en Afrique orientale, diagramme ombrothermique, textes sur les activités agricoles.

- La transposition pédagogique met l'accent sur l'aménagement du milieu par les hommes dans un espace densément peuplé. Elle débouche fort logiquement sur la construction d'un schéma systémique qui fait du paysage le produit des interactions entre environnement, société d'agriculteurs, types d'activités et aménagements. L'entretien confirme que la candidate a réfléchi aux enjeux tant scientifiques que pédagogiques de son sujet : elle peut comparer le travail mené ici avec d'autres exemples d'études de paysages réalisées en classe.

3. Géographie, lycée

« *Aménager le littoral* », classe de Seconde

- La qualité première de cette leçon tient à la clarté d'exposition. Le candidat a su mobiliser un vocabulaire géographique parfaitement adapté, à la fois simple et précis. Combinées à cela, la voix modulée et la gestuelle mesurée font autorité. Le souci de rendre complémentaires le propos scientifique et la transposition didactique, d'illustrer avec exactitude les arguments avancés dénote une grande maîtrise de la question, fruit d'une culture géographique mais aussi historique solide, établie de longue date.

- L'introduction définit avec exactitude les termes du sujet. C'est ainsi que le substantif « littoral » est présenté avec nuances dans toutes ses acceptions et clairement mis en relation avec l'infinitif « aménager », qui renvoie aux notions de défi, de nécessité politique et à de profonds enjeux économiques et environnementaux. En résulte une dimension dynamique, politique et culturelle, de l'aménagement des littoraux, fil rouge de tout l'exposé. Le plan et le soin apporté aux transitions traduisent la cohérence de l'argumentation et le souci permanent de démontrer :

I : pourquoi aménager ?

II : quels aménagements traduisent la littoralisation des activités ?

III : protéger le littoral, espace menacé

- La première partie inventorie la multiplicité des facteurs et acteurs de l'aménagement, sans lacune et avec une grande variété d'exemples pris sur tous les continents. Une typologie de synthèse constitue la seconde : elle décrit tour à tour les caractères des zones industrialo-portuaires, des pratiques touristiques, de l'agriculture et des activités aquatiques, avec une mise en perspective historique très présente mais qui reste au service de l'analyse géographique quand trop de leçons la diluent dans l'histoire. Le troisième temps fait habilement passer d'un espace aménagé à un espace « à ménager » : les constats de menaces, de dégradations, de fragilisation et d'artificialisation se succèdent. Le sens de la mesure du candidat qui se refuse à tout « catastrophisme » renforce la validité des constats et hypothèses. Le tout débouche sur une très heureuse étude de cas consacrée à Venise.

- La cité des Doges constitue en effet un cas d'école d'autant plus intéressant que les éléments utiles à son analyse, donnés précédemment, sont rappelés avec finesse et sans redites. Ainsi, loin d'être étranger à l'exposé scientifique, le littoral lagunaire vénitien se trouve-t-il présenté comme un aboutissement, un exemple concret et méthodologique patiemment « filé » durant les 30 minutes précédentes. Le choix des documents supports est remarquable d'équilibre, de diversité et de pertinence.

L'entretien permet d'apporter d'utiles précisions sur le contenu de la leçon, rigoureuses et à propos. Il révèle surtout l'authenticité du candidat : il ne masque pas ses rares et inévitables lacunes par quelques artifices mais saisit toute occasion pour compléter, nuancer ou réorienter son propos.

Si l'on compare ces trois leçons aux exemples des rapports antérieurs, on vérifiera que le jury n'attend pas de réponse toute faite et unique. Les sujets sont variés, leur traitement peut l'être tout autant.

COMMENT SONT EVALUEES LES PRESTATIONS ?

Le jury évalue les prestations selon une grille qui combine : le traitement exact du libellé ; la cohérence entre approches scientifique et didactique ; la pertinence du projet pédagogique ; la maîtrise des outils, démarches et repères essentiels de la discipline ; la capacité à gérer le temps et à s'exprimer clairement et de façon vivante.

La note est collégiale et traduit l'appréciation de personnes venues des horizons divers de l'Education Nationale, à l'image du jury du concours. Fixée provisoirement après chaque passage, elle est réexaminée chaque soir, puis à nouveau en cours et en fin de session, de manière à garantir l'égalité de traitement entre les candidats. Dans une logique de concours, le but est en effet de classer : on valorise les prestations réussies en élargissant du coup l'éventail des notes.

Les collègues ayant obtenu un résultat décevant ne doivent cependant pas voir là un jugement sur leurs compétences d'enseignant, et moins encore, cela va sans dire, sur leur personne. Il sanctionne une prestation particulière dans un cadre précis. Il n'est au reste pas rare de réussir inégalement les deux leçons (le graphique sur la distribution des notes d'oral des candidats, au début de ce rapport, en atteste). Il ne faut donc jamais se décourager : les admissibles ont franchi l'obstacle le plus difficile ; ils doivent affronter deux épreuves exigeantes en restant suffisamment disponibles pour mobiliser toutes leurs facultés et écarter la tentation d'abandon. D'une année à l'autre, on doit aussi persévérer : bien des lauréats réussissent après qu'un échec leur a appris la nécessité de se préparer dans la durée aux épreuves d'admission.

Pour le jury, Marie Laure. Gache et Christian. Bardot

