

Concours du second degré
Rapport de jury

Concours : AGREGATION INTERNE ET CAERPA

Section : HISTOIRE - GEOGRAPHIE

Session 2014

Rapport de jury présenté par : Alain BERGOUNIOUX

Pour la session de 2014, 948 candidats ont composé aux trois épreuves de l'écrit du concours interne de l'agrégation d'histoire et géographie pour 103 postes offerts ; 113 candidats aux trois épreuves de l'écrit du CAERPA pour 8 postes offerts. Le jury a retenu 228 admissibles à l'agrégation et 13 au CAERPA. A l'oral, 103 candidats ont été déclarés admis à l'agrégation, 4 au CAERPA. Les moyennes atteintes par les derniers admis sont respectivement de 9,36/20 et de 10/20. Qu'on ne voie là aucune discrimination entre les 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 9,36 %.

Cette année, ma dernière année d'exercice en tant que président de ce jury, je tiens à souligner tout l'intérêt de ce concours. Il représente, en effet, une occasion, à la fois, de promotion professionnelle, qui repose sur la plus légitime qui soit, celle du mérite, et de formation intellectuelle et pédagogique. Les candidates et les candidats sont des collègues en exercice qui ont l'habitude des classes. Le concours en tient compte à l'écrit et, surtout, à l'oral avec les transpositions pédagogiques. En même temps, il s'agit d'une agrégation et le jury attend des candidats qu'ils fassent preuve d'une culture historique et géographique, qu'ils soient capables d'élargir leur propos au-delà de la seule reproduction d'une séquence en lycée ou en collège, d'une attention aux problèmes de l'actualité. Cela explique les interrogations qu'ont parfois les candidats sur les critères qui président au classement à l'écrit comme à l'oral. Ils tiennent au double caractère du concours. Et le jury y est fortement attentif pour que les diverses qualités demandées soient prises en compte. Sa composition le permet puisque se retrouvent des collègues universitaires, inspecteurs, professeurs du second degré. Les binômes de l'écrit permettent une double correction et les commissions de l'oral sont tripartites. Les notes attribuées sont collégiales et résultent de regard croisés. Elles apprécient la maîtrise disciplinaire, la pertinence du traitement pédagogique, les qualités formelles. Et le jury veille à ce que les équilibres soient respectés. Son travail collectif avec un souci constant d'harmonisation, le permet.

Les textes qui suivent permettent de préciser les attentes du jury dans les différentes épreuves écrites et orales. Ils doivent être lus avec attention – ainsi que les rapports des années précédentes, cohérents sur le fond qui offrent, aussi, un ensemble d'exemples permettant d'avoir des idées précises.

Pour ma part, je m'en tiendrais, sans volonté d'exhaustivité, à quelques points qui me sont apparus utiles à signaler au fil de ces quatre années. L'utilisation de la bibliothèque pour l'oral d'abord. Il est recommandé aux candidats d'en faire le tour avant les épreuves. Ils le font le plus souvent. Mais elle est sous-utilisée. Trop de candidats considèrent que quelques manuels et un numéro de la « Documentation photographique » peuvent faire l'affaire. Les bibliographies remises au jury sont trop souvent formelles – elles ne sont, d'ailleurs, pas commentées, alors que de nombreux livres offrent des passages qui seraient utiles pour donner de la profondeur aux développements. Cela reflète aussi un manque notable. Trop de candidats ne se tiennent pas au courant des évolutions contemporaines dans la réflexion historique et géographique. Il est, évidemment, difficile de le faire pour tous les sujets – et le président du jury ne le prétend pas pour lui-même... Mais, cela est indispensable pour les quatre questions qui sont au programme du concours et pour les grandes problématiques d'ensemble. Il paraît également nécessaire de rappeler l'intérêt que les candidats, mais, au-delà, les professeurs, doivent porter aux problèmes d'actualité. Ils sont amenés à y répondre dans leurs classes. Il est important d'être capables de leur donner une perspective historique

et une contextualisation géographique, d'autant plus que les professeurs d'histoire et géographie sont, presque systématiquement en charge des enseignements d'éducation civique au collège et d'ECJS au lycée. Les interrogations à l'oral, dans la partie entretien, montrent parfois une ignorance et un désintérêt qui étonnent. Je ne dirai que peu de choses sur l'articulation entre les aptitudes scientifiques et pédagogiques des candidats. Ce rapport et les précédents y reviennent abondamment. Encore une fois, les candidats doivent se reporter au Bulletin Officiel qui organise les épreuves (B.O n°32 du 29 septembre 1988) où tout est dit en termes simples et clairs. En aucun cas, ces parties pédagogiques à l'écrit, pour le commentaire, où doit être présentée une « utilisation pédagogique » des documents proposés, historiques ou géographiques, à l'oral, où, pour les deux leçons, collège ou lycée, les épreuves portent explicitement « sur la didactique, de l'histoire ou de la géographie » et présentent une « transposition pédagogique » ne doivent pas être un exercice artificiel. Au contraire, une réelle cohérence entre les exposés scientifique et pédagogique doit être construite. Elle doit dépasser les simples déclarations d'intention pour concrétiser un travail pédagogique qui ne doit pas se résumer à quelques questions posées aux élèves.

Pour la session 2015, il y a deux questions nouvelles, l'une en histoire, à côté de celle qui demeure en histoire contemporaine sur « Les sociétés coloniales en Afrique, Antilles, Asie (années 1850-années 1950), porte sur l'histoire médiévale, « Guerres et sociétés en Europe Occidentale de 1270 à 1480 (Royaumes de France, d'Angleterre et d'Ecosse, marges occidentales de l'Empire) ; l'autre en géographie, à côté de « La France en villes », porte sur « La géographie des conflits ». Ces questions ont déjà fait l'objet de bibliographies complètes publiées dans « *Historiens et Géographes* ». Les sujets proposés aux candidats lors des épreuves orales sont élaborés à partir des programmes enseignés, dans les classes de collège et de lycée de toutes les séries du lycée, générale, technologique, professionnelle. Il est donc nécessaire que les candidats prennent connaissance de l'ensemble des programmes en vigueur dans leur préparation pour ne pas être surpris par tel ou tel sujet. L'année prochaine, les candidats pourront être interrogés sur l'ensemble des programmes de la classe de sixième jusqu'à la classe terminale, dans la mesure où ils auront été tous enseignés plus d'une année.

Il me reste à dire le plaisir et l'intérêt que j'ai eu à travailler avec les jurys successifs (car chaque année, il y a un renouvellement d'environ un quart du jury) où toutes et tous manifestent un grand sens professionnel. Je remercie vivement, en me faisant l'interprète des deux vice-présidents du jury, Monsieur Stefano SIMIZ, pour l'histoire, et Monsieur Jean-Fabien STECK, pour la géographie, nos deux secrétaires généraux, Madame Marie-Claire RUIZ et Monsieur Frédéric DOUBLET, qui, tout au long de l'année, et, tout particulièrement, dans les journées de l'oral, rendent possible la bonne marche du concours, résolvent les petits incidents inévitables et permettent au jury de se consacrer à ses tâches. J'aurai un mot particulier pour remercier également, le proviseur du Lycée Louis-le-Grand, qui nous accueille pour les journées de l'admissibilité et l'Université de Champagne-Ardenne qui le fait, pour l'admission, dans les locaux de l'ESPE de Châlons-en-Champagne. Et, bien évidemment, je terminerai par une pensée pour les candidates et les candidats, heureux ou non, dont aucun membre du jury n'ignore les efforts que représente un tel concours par ses exigences dans une vie professionnelle déjà bien occupée.

Alain BERGOUNIOUX

IGEN- Président du Jury

Les statistiques de la session

| | Agrégation interne | CAERPA |
|---|------------------------------------|------------------|
| Nombre de candidats inscrits | 1626 | 211 |
| Nombre de postes offerts | 103 | 8 |
| Epreuves écrites d'admissibilité | | |
| Dissertation d'histoire | | |
| Nombre de copies | 960 | 116 |
| Moyenne | 6,95 | 5,85 |
| Médiane | 7 | 6 |
| Ecart-type | 3,62 | 3,44 |
| Part des notes > ou = 10 | 21,98 % | 14,66 % |
| Dissertation de géographie | | |
| Nombre de copies | 954 | 113 |
| Moyenne | 7,11 | 6,12 |
| Médiane | 7 | 6 |
| Ecart-type | 3,62 | 3,15 |
| Part des notes > ou = 10 | 22,22 % | 14,16 % |
| Commentaire de documents | | |
| Nombre de copies | 594 (histoire) et 354 (géographie) | 56 57 |
| Moyenne | 7,08 | 5,93 |
| Médiane | 7 | 5,5 |
| Ecart-type | 3,42 | 3,05 |
| Part des notes > ou = à 10 | 21,41 % | 12,39 % |
| Moyenne en histoire | 7,04 | 6,04 |
| Moyenne en géographie | 7,15 | 5,81 |
| Admissibilité | | |
| Note du dernier admissible | 9,33 | 9,5 ¹ |
| Nombre d'admissibles | 228 ² | 13 |
| Epreuves orales d'admission | | |
| Leçon d'oral lycée | | |
| Moyenne | 7,84 | 7,23 |
| Médiane | 8 | 7 |
| Ecart-type | 4,07 | 3,74 |
| Leçon d'oral collège | | |
| Moyenne | 7,62 | 6,23 |
| Médiane | 7,5 | 6 |

1 La note du dernier admissible au CAERPA est de 9,5 car aucun candidat à ce concours n'avait obtenu la note moyenne de 9,33

2 227 candidats se sont présentés aux épreuves orales

3 il n'y avait aucun candidat ayant obtenu la note moyenne entre 9,36 et 10.

Composition du Jury

| |
|---------------|
| ARRETE |
|---------------|

Article 1 : Le jury du Concours AGREGATION INTERNE + CAER AGREGATION-PRIVE, Section HISTOIRE ET GEOGRAPHIE est composé comme suit pour la session 2014 :

Président

M. Alain BERGOUNIOUX
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Stefano SIMIZ
Professeur des Universités

Académie de NANCY-METZ

M. Jean-Fabien STECK
Maître de conférences des universités

Académie de VERSAILLES

Secrétaire Général

M. Frédéric DOUBLET
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de RENNES

Secrétaire Générale

Mme Marie-Claire RUIZ
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de REIMS

Membres du jury

Mme Florence ABOUBACAR
Professeur agrégé

Académie de LIMOGES

Mme Isabelle AKOKA
Professeur agrégé

Académie de NICE

Mme Joëlle ALAZARD-FONTBONNE
Professeur agrégé

Académie de LILLE

M. Thierry ALLAIN
Professeur des universités

Académie de MONTPELLIER

Mme Catherine APICELLA
Maître de conférences des universités

Académie d' AMIENS

Mme Claire ARAGAU
Maître de conférences des universités

Académie de VERSAILLES

| | |
|--|---------------------------|
| M. Dominique BEAUPUY Inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie | Académie de RENNES |
| M. Salah BENAHMED Professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| M. Bruno BENOIT Professeur des universités | Académie de LYON |
| M. David BENSOUSSAN Professeur de chaire supérieure | Académie de RENNES |
| Mme Sandrine BINOIS Professeur agrégé | Académie de RENNES |
| Mme Véronique BLUA Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie d' AIX-MARSEILLE |
| M. Florent BONAVENTURE Professeur agrégé | Académie de PARIS |
| M. Bertrand BONNEVILLE PROFESSEUR AGREGE | Académie d' AMIENS |
| Mme Anne BOUCKER Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de CAEN |
| M. Serge BOURGEAT Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| Mme Catherine BRAS PROFESSEUR AGREGE | Académie de GRENOBLE |
| Mme Véronique BRIFFAULT PROFESSEUR AGREGE | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| M. Jérôme BURIDANT Professeur des universités | Académie d' AMIENS |
| M. Emmanuel CHIFFRE Maître de conférences des universités | Académie de NANCY-METZ |
| M. Jean-Christophe COUVENHES Maître de conférences des universités | Académie de PARIS |
| Mme Axelle DEGANS Professeur agrégé | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| M. Paul DIETSCHY Professeur des universités | Académie de BESANCON |
| M. Emmanuel DION Professeur de chaire supérieure | Académie de PARIS |
| M. Thierry DUCLERC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de MONTPELLIER |
| Mme Patricia FOUCART Professeur agrégé | Académie d' AMIENS |
| M. Pascal FRANCOIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de CRETEIL |
| M. Olivier GOLLIARD PROFESSEUR AGREGE | Académie de VERSAILLES |
| Mme Pascale GOUTAGNY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de DIJON |
| Mme Colette GRANDMONTAGNE Maître de conférences des universités | Académie de NANCY-METZ |
| M. Jean HUBAC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de ROUEN |
| M. Heinrich JANNOT Professeur agrégé | Académie de CRETEIL |
| M. Emmanuel JOHANS Maître de conférences des universités | Académie de NANTES |
| Mme Laetitia LAUMONIER Professeur agrégé | Académie de NANTES |
| Mme Cristhine LECUREUX Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie d' ORLEANS-TOURS |

| | |
|--|-----------------------------|
| M. Eric LIMOUSIN Maître de conférences des universités | Académie de RENNES |
| Mme Sandrine LINGER Professeur agrégé | Académie de TOULOUSE |
| M. André LOEZ Professeur agrégé | Académie de PARIS |
| Mme Clara LOIZZO Professeur agrégé | Académie de NICE |
| M. Michel LOMPECH Professeur des universités | Académie de CLERMONT-FERRAN |
| Mme Nathalie MALABRE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de LILLE |
| Mme Aliocha MALDAVSKY Maître de conférences des universités | Académie de VERSAILLES |
| M. Jean Paul MOMONT Professeur de chaire supérieure | Académie de LILLE |
| Mme Lila MONGALLON Professeur agrégé | Académie de CRETEIL |
| M. François MOULLE Maître de conférences des universités | Académie de LILLE |
| Mme Sabine PEIFFERT Professeur agrégé | Académie d' AMIENS |
| Mme Dominique PICCO Maître de conférences des universités | Académie de BORDEAUX |
| M. Frédéric PINCHINAT Professeur agrégé | Académie de BORDEAUX |
| Mme Jeanne POUJOL Professeur agrégé | Académie de MONTPELLIER |
| M. Pascal RAMBEAUD PROFESSEUR AGREGE | Académie de POITIERS |
| Mme Catherine REGNIER Inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie | Académie de NANCY-METZ |
| Mme Nathalie REVEYAZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de CRETEIL |
| M. Joël ROUSSELOT Professeur agrégé | Académie de BORDEAUX |
| M. Claude RUIZ Professeur de chaire supérieure | Académie de REIMS |
| Mme Oissila SAAIDIA Professeur des universités | Académie de LYON |
| Mme Maude SAINTEVILLE Professeur agrégé | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| M. Bertrand SAINTOT Professeur agrégé | Académie de REIMS |
| M. Paul STEIB Professeur agrégé | Académie de STRASBOURG |
| Mme Anne STRASSER Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de STRASBOURG |
| M. Hubert STROUK Professeur agrégé | Académie de TOULOUSE |
| M. Christophe TARRICONE Professeur agrégé | Académie de GRENOBLE |
| Mme Anne-Marie TOURILLON Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de CRETEIL |
| Mme Catherine VERCUEIL-SIMION Inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie | Académie de LYON |
| M. Marc VIGIE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de VERSAILLES |

EPREUVES ECRITES (Admissibilité)

Les sujets complets et sont disponibles sur le lien suivant :

http://www.education.gouv.fr/cid76545/sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-agregation-session-2014.html#Concours_interne%20de%20l%27agr%C3%A9gation%20et%20CAER%20correspondant

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

<http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/histoire-geographie/se-former>

Nous ne pouvons qu'inviter les candidats à s'y reporter.

Dissertation histoire :

Sujet : Voyager en Europe, des années 1680 aux années 1780

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_interne/08/0/s2014_agreg_int_hist_geo_1_298080.pdf

La question portant sur « Les circulations internationales en Europe des années 1680 aux années 1780 » était au programme pour la dernière année. Dès lors, ce rapport a moins pour vocation de détailler le traitement d'un sujet sur une question que les candidats des prochaines sessions ne prépareront pas que de fournir des conseils nécessaires pour réussir dans une épreuve académique aussi difficile et exigeante que la dissertation. On ajoutera que certaines parmi ces remarques –figurent dans bon nombre de rapports antérieurs.

Le sujet ne pouvait ni surprendre ni dérouter. En dissertation (agrégation externe) ou bien en commentaire de documents (agrégation interne 2013), le thème des circulations internationales avait déjà été proposé lors de différents concours et les auteurs des ouvrages de préparation comme les préparateurs eux-mêmes étaient ainsi depuis longtemps en situation d'en proposer une approche globale et diversifiée. Nourris de ces exemples et d'une documentation assez ancienne pour être maîtrisée, les candidats disposaient des moyens de soumettre au jury des devoirs solidement référencés, bien structurés, rigoureusement argumentés, offrant une démonstration cohérente. Beaucoup y sont parvenus. Les correcteurs, qui n'oublient pas que l'importance de l'effort librement consenti

s'ajoute à celui exigé par une vie professionnelle bien remplie, tiennent à souligner d'emblée la qualité de nombreuses copies.

Préparer l'épreuve en amont et maîtriser la question

Les candidats qui se présentaient pour la première fois au concours pouvaient s'entretenir dans l'idée que leur inexpérience les défavorisait par rapport à ceux, plus anciens dans la préparation, qui avaient eu davantage de temps pour accumuler les connaissances nécessaires au succès. D'autres, mal informés des règles du concours, ont pu croire que la question ne tomberait pas une seconde fois. Il est donc nécessaire de rappeler quelques règles et principes dont l'observation contribue à déterminer l'admissibilité.

La dissertation se prépare très en amont, d'abord par le suivi, même distant, des grandes évolutions historiographiques – un professeur d'histoire-géographie se doit de connaître l'évolution de son environnement scientifique en continuant de s'informer, ne serait-ce que par le biais de quelques bonnes revues de vulgarisation – et la lecture assidue des rapports de concours successifs. Dans un temps plus rapproché, il s'agit de se consacrer à la préparation de l'ensemble des questions figurant au programme de l'année choisie pour se présenter. Toute impasse est forcément destructrice.

Tout au long de ce travail, le candidat entretient des habitudes intellectuelles que, non sans paradoxe, l'exercice ordinaire de son métier d'enseignant peut avoir érodé plus ou moins profondément. Un professeur ne peut pas se priver de lectures scientifiques pour vérifier sa capacité à interroger une question au programme et en discerner les enjeux. De même, il doit vérifier très vite s'il possède toujours les réflexes qui conditionnent cette forme d'écriture longue et ordonnée si particulière qu'est la dissertation. C'est en multipliant les entraînements que le candidat retrouve les automatismes intellectuels et méthodologiques qui permettent de travailler plus vite et mieux.

On commence la préparation proprement dite par la lecture attentive d'un manuel. Il en existait plusieurs de grande qualité dont il convenait de s'imprégner avec profit et méthode. Exploiter les informations délivrées par ce type d'ouvrage suppose une lecture synthétique accompagnée d'une mise en fiches thématiques que l'on met ensuite en relation. Ce sont là des opérations élémentaires mais indispensables, ne serait-ce que pour mieux saisir l'exact périmètre d'une question qui englobait tous les types de circulations, matériels et immatériels.

Il est ensuite non moins indispensable d'approfondir ce premier savoir et de mieux connaître les modes précis du raisonnement et de l'enquête historiques en affrontant quelques ouvrages spécialisés, souvent cités en référence par les manuels généraux. Certes, l'abondance d'une bibliographie de concours a de quoi effrayer. A première vue seulement car il est assez aisé d'y repérer les ouvrages majeurs d'auteurs incontournables. Parmi eux, quelques grands classiques, nécessairement datés mais accessibles, méritaient d'être (re)lus, tant leur connaissance assurait au candidat la maîtrise intellectuelle et culturelle du sujet. Paul Hazard, *La crise de la conscience européenne (1680-1715)*, Paris, 1961 (paru en 1935); René Pomeau, *L'Europe des Lumières*, Paris, 1966, Pierre Chaunu, *La civilisation de l'Europe des Lumières*, Paris, 1971. D'autres travaux, plus récents, facilitaient le repérage des évolutions historiographiques et des concepts ou notions véhiculés par le sujet : ainsi ceux de Lucien Bély (relations internationales, diplomatie), Michel Espagne (transferts culturels), Pierre-Yves Beaupaire (francs-maçons, réseaux de correspondance), Gilles Bertrand (Grand tour, culture du voyage). Enfin et surtout, l'indispensable *Humeurs vagabondes* de Daniel Roche (Paris, 2003), réédité sous le titre *Les circulations dans l'Europe moderne* en 2010. Le candidat savait dès lors que les sociétés d'Ancien régime n'étaient pas aussi figées et immobiles que nous aimons les représenter. Bien au contraire,

poussés par diverses motivations, les voyageurs sont de plus en plus nombreux entre les années 1680 et les années 1780. L'essor de nouvelles mobilités sans frontières (parmi lesquelles il convenait bien sûr d'isoler celles concernées précisément par le sujet) révèle des contraintes, invente des préoccupations, suggère des débats et des hypothèses qui traversent les sociétés d'hier et fournissent sa matière au devoir.

Le candidat gagne à évoquer ces références bibliographiques, à condition d'orthographier correctement les noms des auteurs, de citer précisément et non pas approximativement les titres des ouvrages, et surtout de le faire de façon opportune, c'est-à-dire dans le souci d'étayer son récit (et la démonstration induite) avec toute la rigueur scientifique souhaitable. Comme les exemples factuels, les références historiographiques doivent servir à une explicitation.

Avant tout, s'interroger sur le sujet

La seule difficulté véritable résidait dans la compréhension d'un sujet commençant par un infinitif, en l'occurrence un verbe suggérant une action. -C'est désormais un usage fréquent.

Il reste qu'un sujet, même d'une facture très classique, est immanquablement mal cerné et par là mal interprété dès lors qu'il est trop vite lu. « Voyager » était à entendre dans son sens lexicographique le plus usuel, à savoir un déplacement préparé voire planifié, temporaire - suggérant un séjour suivi d'un retour plus ou moins proche - et une destination non pas nécessairement éloignée mais forcément située à l'étranger car, rappelons-le, le sujet est inscrit dans un cadre européen et non pas national ou local. Bien des candidats, y compris parmi les mieux armés sur le plan de la stricte maîtrise de l'information historique et de la technique de la dissertation, ont rendu des copies insuffisantes faute de traiter avec la précision souhaitable un sujet dont ils se sont plus ou moins consciemment écartés par l'effet de glissements sémantiques successifs. « Voyager » n'est ni « bouger », ni « circuler », ni « se déplacer », ni « errer », ni « émigrer », etc. De même, le substantif « voyage(s) » - ou, pire encore, « déplacement(s) », « circulation(s) », « mobilité(s) » - substitué au verbe

« voyager » -exposait à oublier -qu'il convenait de se placer toujours -du point de vue de l'acteur, de celui qui « voyage ». Or, c'était bien seulement ainsi que l'on peut, parce qu'on le doit afin de mieux le comprendre, s'interroger -sur les motivations, les conditions matérielles, les temporalités, les évolutions, les diverses réalités (humaines, sociales, politiques, culturelles, administratives, etc.) et les implications multiples caractérisant l'acte de voyager.

Les meilleures copies sont aussi -celles qui expriment clairement leur choix en justifiant aussi bien de leur économie que -de leur intelligence. Quelques exemples permettent de se convaincre de la nécessité d'argumenter à l'aide d'une information précise et d'une réflexion rigoureuse afin de convaincre les correcteurs que d'autres exemples que ceux prioritairement attendus peuvent s'ajouter en bonne logique à la démonstration. L'exil des Huguenots, sans retour possible, n'était évidemment pas à retenir. On pouvait en revanche débattre du cas des Jacobites. De même, si l'errance et le vagabondage ne concernaient pas le sujet, il était cependant recevable de convoquer quelques-uns des grands aventuriers du siècle - au premier chef Casanova - dont l'existence même s'identifie à un incessant voyage (quoique lui aussi sans retour au lieu d'origine) et dont les *Mémoires* ou la correspondance fourmillent d'informations sur la sociabilité, les conditions matérielles et culturelles qui permettent de comprendre mieux ce que « voyager » signifiait au XVIII^e siècle. De la même façon, les voyages imaginaires - Candide, Gulliver - ou virtuels (« en chambre »), quoique ne concernant pas le sujet au sens strict, pouvaient utilement être cités, par exemple lorsque le fait de voyager était saisi comme une pratique et un idéal culturel.

Tout cela rappelle combien le premier temps de l'épreuve est crucial pour définir précisément le sujet tout en concevant une approche globale nécessaire à son traitement exhaustif. D'autant qu'il s'agit encore de mettre à profit cette réflexion initiale pour borner non moins précisément le sujet dans le temps et dans l'espace. Le respect de la période et de l'espace considérés conditionnait évidemment la logique et la cohérence de la copie, donc le sens de l'exposé. Il y avait mieux à faire pour démontrer sa sagacité que de convoquer James Cook, Bougainville, voire Marco Polo ou Thomas Cook (confondu parfois avec son illustre homonyme), ou d'ouvrir son devoir à l'aide d'Homère, Joachim Du Bellay ou Claude Lévi-Strauss.

L'intitulé n'avait donc ni la généralité ni l'amplitude que certains lui ont prêtées. L'observation de ces premiers critères de sélection éliminait d'entrée bien des hors-sujets tels les migrations de travail, la contrebande, les campagnes militaires (Louis XV n'a pas voyagé à Fontenoy !), les voyages sans retour des princesses à marier, –des amalgames et des anachronismes, comme elle permettait de concevoir un questionnement approprié en renonçant–, par exemple, à dire tout ce que l'on savait en matière de « circulations internationales ». Une dissertation d'histoire est d'abord démonstration organisée. C'est pourquoi une véritable réflexion sur le sujet est annonciatrice de brillants développements. Elle assure au candidat –une adhésion tacite de ses correcteurs et se révèle aussi discriminante que le sujet lui-même.

De la forme au fond : des maladresses, erreurs et fautes à éviter

Les questions de forme et d'expression ne sont pas à négliger, d'autant que les candidats sont des professeurs titulaires qui doivent à leurs élèves, dans ce domaine comme dans d'autres, une exemplarité formative.

On ne peut donc que déplorer le nombre trop élevé de copies – les mêmes sont le plus souvent pauvres en contenu – à la syntaxe défailante et à l'orthographe calamiteuse (jusqu'à plus de soixante fautes dans certaines dissertations !). Ce sont là des insuffisances impardonnables dans un concours de ce niveau et qui ne peuvent que disqualifier leurs auteurs. C'est pourquoi une relecture attentive – tout comme une grande attention portée à la lisibilité de l'écriture ! – reste vivement recommandée, sinon obligatoire. D'autres règles, qui ne sont pas que formelles, exigent d'être absolument respectées : on n'utilise pas le futur simple ou le futur proche, on souligne les titres d'ouvrages cités ainsi que les mots ou expressions en langue étrangère ; –on ne recourt pas hors citation à des guillemets ; on s'interdit l'usage des points de suspension qui ne tiennent jamais lieu d'argumentation. De même, trop de candidats semblent oublier qu'en bonne pédagogie aussi ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. On ne se montre pas à son avantage en recourant à des jargons pédants aussi bien qu'obscurs, surtout lorsqu'ils sont hérités de discours - sociologique, géographique, anthropologique, notamment - mal maîtrisés. Tout cela nuit gravement à la fluidité du discours et à sa bonne réception.

L'usage des titres et des sous-titres est laissé à la libre appréciation du candidat. Toutefois, il n'autorise pas à renoncer aux transitions écrites. On ne saute une ligne que lors des changements de partie ; le retour à la ligne avec un alinéa annonce une nouvelle sous-partie. Chaque partie doit être organisée selon des paragraphes distincts, même s'il faut éviter d'aller incessamment à la ligne en créant de paragraphes de trop petite taille. Ces maladresses formelles cachent fréquemment des erreurs de fond puisque le candidat qui les commet égrène des informations sans développer son récit selon une démonstration logique et progressive.

Une bonne copie fait encore l'économie de schématismes et de simplifications de langage abusives, voire d'anachronismes, de confusions et d'idées fausses (quoique parfois complaisamment colportées par des médias peu rigoureux). Il ne convient pas de recourir à des catégories actuelles pour définir une notion ou un concept (ainsi, par exemple, à propos du « tourisme »). Les faits et les acteurs évoqués doivent l'être précisément et à bon escient.

Frédéric II (très souvent confondu avec Joseph II) n'était pas un grand voyageur, ni Gustave III roi du Danemark. Karl Baedeker n'était pas anglais (contrairement à Thomas Cook, abondamment cité) mais allemand et de toute façon son fameux guide touristique date du XIXe siècle (comme l'entreprise fondée par Cook). Catherine II ne venait pas à Paris « faire du shopping » ; le jeune Vergennes n'a pas « erré » en Russie. La chronologie ne saurait davantage être malmenée. Les Ponts-et-Chaussées n'ont pas été créés par Colbert (ni par Louis XIV d'ailleurs) et c'est en 1736-1737 que Maupertuis effectue son fameux voyage en Laponie et non pas « entre 1725 et 1765 ». Ces quelques exemples de bourdes, que le stress n'excuse pas lorsqu'il s'agit de méconnaissance pure et simple -- Diderot, qui n'effectue de toute sa vie qu'un seul voyage en Europe ne saurait véritablement être tenu pour un grand voyageur ; on ne peut pas parler d'Empire d'Autriche au XVIII^e siècle - rappellent qu'une dissertation d'histoire doit --se nourrir d'exemples clairs, maîtrisés, propres non seulement à incarner le propos mais encore et surtout à construire la démonstration en la nourrissant de nuances et d'approfondissements et non pas seulement de simples illustrations.

Certains des aspects du sujet parmi les plus importants étaient manifestement méconnus ou bien insuffisamment dominés pour nourrir la démonstration avec l'efficacité attendue. Ainsi, le -Grand Tour a été trop souvent abordé d'une façon très pauvre et parfois à l'aide d'idées fausses (quant à ses origines, sa géographie et ceux qui le font, notamment) qui témoignent des insuffisances de la préparation chez les candidats concernés. De même la connaissance de la littérature de voyage, des guides et itinéraires qui abondent au XVIII^e siècle s'est révélée très souvent insuffisante. De façon générale, --si la plupart des candidats se sont montrés capables de décrire convenablement la civilisation matérielle du voyage, ils étaient déjà moins nombreux à proposer -- en la dépassant -- une typologie pertinente des voyages et des voyageurs. Mais le succès était conditionné par une évocation des aspects sociétaux, culturels et « idéologiques » du sujet.

Proposer non pas un simple inventaire mais une réflexion informée et organisée

La dissertation est un exercice académique qui exige plus que le simple exposé de connaissances et d'observations érudites. Le seul inventaire factuel et descriptif, même encyclopédique, ne suffit pas. On attend surtout du candidat qu'il fasse la preuve de sa capacité à proposer une réflexion --ou, si l'on préfère, une démonstration organisée et solidement référencée. Ici, les idées et les connaissances entretiennent une dynamique commune. L'argumentation analytique et la conduite d'un raisonnement : tels sont les vrais enjeux d'une épreuve qui suppose aussi la maîtrise d'une bonne rhétorique. De nouveau, le candidat doit se souvenir que la forme illustre la nature de la dissertation et détermine le sens.

L'introduction doit être conforme aux attentes du genre. On se gardera d'oublier qu'elle donne en quelque sorte le pouls du devoir, qu'elle en délivre l'intelligence. Elle n'est donc pas qu'un exercice de style, voire un pur rituel auquel il serait sacrilège de ne pas sacrifier. Une amorce pose le sujet que l'on définit ensuite terme à terme. On a vu l'importance cruciale de cet effort de délimitation. Tout devoir d'histoire, répétons-le, appelle que l'on s'attache aussi à donner une signification aux bornes spatiales et chronologiques du sujet. Ici, l'observation que la période embrassait à la fois l'héritage de l'âge classique et le siècle des Lumières suggérait aussitôt de mettre en relation les thèses soutenues à soixante-dix années de distances par Paul Hazard et Daniel Roche afin d'émettre un questionnement fondateur de l'appropriation du sujet. La cadre géographique indiquait aussi la nécessité de choisir des exemples dans toute l'Europe et non pas seulement dans un ou deux états.

La question de la problématique n'est pas moins importante. La correction proposée se satisfait d'un questionnement – mis au service d'une démonstration dynamique. De très bonnes copies ont proposé des problématiques différentes mais toujours pertinentes. Ainsi, « En quoi voyager participe à l'essor d'une culture européenne, entre idéal cosmopolite et l'affirmation des états ? » ; « Voyager, est-ce une pratique sociale produit du changement ou un moyen majeur de faire évoluer la société ? ». Toute problématique est recevable dès lors qu'elle n'ampute pas le sujet de sa richesse et qu'elle ne transgresse pas les règles qui fondent sa cohérence et la justifie. Elle – ne se résume pas à une série de questions gigognes, et parfois sans intérêt, qui finissent par ne rien problématiser du tout. Elle peut être affirmative aussi bien qu'interrogative, se conforter ou non d'un paradoxe, dès lors qu'elle suggère clairement ce qui sera résolu par le devoir. La simple reformulation du sujet est évidemment à proscrire, d'autant qu'elle ne propose aucun fil directeur.

Ainsi, une bonne introduction, claire et percutante, réunit les conditions de la démarche inductive – exercice auquel les candidats sont censés être désormais rompus – qui anime le développement du devoir. Il peut être profitable – là encore, le choix est libre – d'y inclure un exemple concret ou la citation d'un acteur du temps pour illustrer la problématique et inaugurer le récit à venir. En l'occurrence, le recours à l'*Encyclopédie* ou aux dictionnaires de la période invitait d'emblée à interroger les raisons pour lesquelles, selon les lexicographiques de l'époque, l'Europe du XVIII^e siècle, était devenue « voyageuse ».

Différents plans étaient envisageables dans la mesure où ils s'inscrivaient dans une cohérence et respectaient un équilibre. Toutefois, s'il convenait de discerner quelques évolutions et de les périodiser – en gros, l'essor des voyages est continu mais heurté par les conflits et il s'accélère après la guerre de Sept ans – le choix d'un plan chronologique se révélait très périlleux car il nécessitait une connaissance très fine du sujet et exposait au double risque du catalogage et de la répétition. Mieux valait ainsi s'en tenir à des approches thématiques incluant la chronologie des évolutions repérées. Il restait donc à choisir entre des plans en deux ou trois parties. Là encore, cependant, il convenait de se défier d'un formalisme conditionné par la pratique scolaire et conduisant à un plan en trois parties, en réalité pas toujours opératoire dans le cadre d'une dissertation ni adapté au sujet. Le plan doit être en adéquation avec la problématique – ou le questionnement retenu. Un plan en deux parties conviendra mieux à une problématique organisée par un paradoxe qu'il convient d'éclaircir. Un plan en trois parties exige un juste équilibre entre chacune des parties. Rien n'est plus décevant pour les correcteurs que la lecture d'une dernière partie abrégée ou trop succincte, moins rigoureuse et précise que les précédentes. Il en conclura que le candidat n'a pas su gérer convenablement le temps disponible et, plus grave, n'a pas été en mesure, faute de connaissances suffisantes, de prendre le recul critique nécessaire à l'examen exhaustif de la problématique annoncée. En cette matière, tout déséquilibre est autant qualitatif que quantitatif.

De bonnes, voire très bonnes, notes ont été accordées à des copies qui avaient adopté les plans suivants : I – Voyager, idéal d'ouverture à l'autre et soif de connaissances, II – L'amélioration des conditions de voyage, III – Voyager conduit à la confrontation ; I – Les motivations (qui voyage et pourquoi ?), II – Les modalités (comment ?), III – Impact et/ou débats. Le plan proposé aux correcteurs était assez proche de ce dernier exemple : I – Comment voyager ? Civilisation matérielle du voyage (voyager est lent et coûteux, suppose de prévoir et s'organiser mais aussi d'être encadré et surveillé), II - Voyager : qui et pourquoi ? (les motivations sont d'abord pratiques, liées à l'état, la condition et la profession de celui qui voyage, mais le voyage est aussi une pratique et un idéal social si bien que l'on voyage pour le plaisir de voyager), III - Propos sur le voyage : débats et enjeux (voyager devient une forme de consommation culturelle qui suscite une littérature spécifique mais aussi des débats et des controverses invitant, par exemple, à interroger la relation spécifique des philosophes au voyage).

La conclusion, ultime rendez-vous fixé aux correcteurs, n'est pas un point de méthodologie mineur. Quoique nécessairement brève, elle n'est pas à négliger. Son absence est une preuve de grave incomplétude – on ne mène pas la démarche inductive à son terme, on ne dresse pas le bilan de ce qui a été pensé et dit – et de désastreuse incapacité à gérer le temps imparti. On compte encore trop de conclusions se contentant de rappeler quelques-unes des idées fortes du devoir ou bien, ce qui est pis, de le résumer à grands traits. Or c'est ici que le candidat se doit de montrer le plus de hauteur de vue et son souci de cohérence intellectuelle. En l'occurrence, le devoir ayant montré comment et pourquoi voyager est devenu à la fin de la période un élément essentiel de la vie des sociétés européennes, il convenait de terminer par une appréciation nuancée de son importance culturelle et politique. Il était encore possible de suggérer quelques ouvertures telles, par exemple, l'évocation du cosmopolitisme des Lumières à la veille de la Révolution, ou bien l'annonce des évolutions que la révolution des transports rend possibles au XIX^e siècle.

Pour le jury : Marc VIGIE

Dissertation géographie :

Sujet : Migrants et espaces migratoires

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_interne/08/1/s2014_agreg_int_hist_geo_2_298081.pdf

A propos du sujet :

Le sujet proposé cette année ne devait pas surprendre les candidats, la question des migrations étant un aspect important du thème mis au programme (les mobilités). L'intitulé choisi, court, reposait sur l'identification d'individus définis par leur pratique d'une certaine forme de mobilité qui repose sur un déplacement dans l'espace inscrit dans la durée, les migrants, et un type d'espace, les espaces migratoires. La définition précise des termes du sujet était, comme toujours, un impératif absolu et le jury ne peut que se féliciter que la grande majorité des candidats se soit plié, avec plus ou moins de succès, à cet exercice préalable. C'était ici d'autant plus nécessaire que les deux termes qui composaient le sujet ont donné lieu à de nombreux travaux issus de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales et posaient des questions d'ordre notionnel, conceptuel et épistémologique.

Pour un géographe, la clé de lecture centrale permettant de saisir ce que sont ces migrants et ces espaces migratoires est bien évidemment celle du rapport à l'espace et au territoire, rapports dynamiques individuels, collectifs, sociaux, institutionnels... L'intérêt du sujet portait essentiellement sur l'analyse de ces dynamiques et sur l'analyse des relations croisées des migrants avec les espaces migratoires et des espaces migratoires avec les migrants. Le sujet invitait les candidats à explorer la complexité des conséquences et des relations de causalité en questionnant ce qui fait un espace géographique, ce que sont les enjeux d'une appropriation spatiale et d'une construction territoriale.

Les termes du sujet

Le jury propose de revenir un instant sur les termes du sujet. Il compte en profiter pour rappeler aux candidats que le travail sur les mots, toujours essentiel, a connu un réel regain d'intérêt dans les sciences humaines et sociales : il ne s'agit pas simplement de définir les

mots pour préciser leur sens commun, quelque soit l'importance à accorder à celui-ci, mais de les définir pour éclairer le sens qu'une approche disciplinaire leur donne. On ne peut en effet travailler sur les termes du sujet sans aborder la question de leur signification et de leur évolution pour la géographie, mais aussi par rapport aux autres sciences pour lesquelles les migrants où les espaces migratoires font sens (anthropologie, économie, histoire, sciences politiques, sociologie...), c'est-à-dire sans aborder la question de leur dimension épistémologique. L'importance prise dans le monde de l'édition par les dictionnaires disciplinaires et les dictionnaires critiques, souvent bien connus des candidats, ainsi que l'importance qu'accordent les chercheurs dans leurs publications à la définition des termes qu'ils utilisent, ne doit pas simplement être considérée comme une mode, mais bien comme une façon de construire une réflexion sur le discours scientifique à laquelle des collègues, enseignants en exercice et agrégatifs, doivent accorder une grande attention lors de leur préparation. Il ne s'agit pas bien évidemment d'apprendre par cœur une liste infinie de définitions, mais d'avoir travaillé sur celles d'entre-elles qui appartiennent de toute évidence au corpus des mots, notions et concepts qui renvoient, ici, à la question des mobilités. -Il ne s'agit pas de réciter ces définitions, mais d'avoir pris l'habitude de réfléchir au sens disciplinaire des mots et aux enjeux scientifiques de leur utilisation dans la formulation d'un sujet comme dans le traitement qui en sera fait, en géographe.

Migrants et espaces migratoires renvoient à l'analyse du fait migratoire et à la question plus générale des migrations. Il convenait d'abord d'identifier cette dernière, préciser à quelle échelle on l'entendait, quelle inscription dans l'espace et dans le temps on lui donnait : de toute évidence le terme « migrant » renvoie à un individu qui se déplace dans l'espace avec pour objectif principal un changement de lieu de résidence. De ce fait les migrations temporaires, notamment les migrations pendulaires prises pour elles-mêmes ou les migrations touristiques ne pouvaient faire partie du sujet et l'analyse des sites touristiques comme étant des espaces migratoires n'a pas été acceptée. Par contre, l'analyse de mobilités quotidiennes / récurrentes comme étant la conséquence d'une migration ou d'une inscription dans un réseau migratoire pouvait être acceptée si elle venait en appui d'une réflexion construite sur d'autres échelles, correspondait à l'orientation prise par la démonstration du candidat. Elle devait de ce fait être justifiée : évocation des conséquences d'une migration résidentielle sur les pratiques d'une mobilité quotidienne liée à l'habiter d'un nouvel espace / territoire ; évocation des réseaux marchands transfrontaliers alimentés par des réseaux diasporiques.

L'espace migratoire devait être appréhendé sous toutes ses dimensions. Il est d'abord un espace de départ, avec des caractéristiques spécifiques qui poussent le migrant à partir, facilitent ou font obstacle à son départ. Les facteurs démographiques, géoéconomiques, géopolitiques, étudiés à différentes échelles, devaient alors permettre de dégager des types très différents d'espaces émetteurs. Il est aussi un espace de circulation et de transit avec ses vecteurs, ses réseaux, ses routes et ses obstacles. Il est enfin un espace d'arrivée, rêvé, vécu, potentiellement transformé par le phénomène migratoire lui-même. Le cœur du sujet portait donc sur la construction des espaces par les migrations et les migrants. Le sujet intégrait aussi la notion de champ migratoire, développé par exemple par Laurent Faret à propos des circulations entre les États-Unis et le Mexique. Cette notion permettait de dépasser l'analyse de flux bipolaires, pour prendre en compte la complexification des parcours, et la possibilité de retour.

L'enjeu d'une définition préalable et précise des termes du sujet est de se donner les moyens de construire une problématique resserrée qui puisse permettre de véritablement répondre au sujet posé et non de l'utiliser comme prétexte pour traiter des mobilités en général.

Les problématiques et les plans possibles

Le jury n'a pas privilégié une seule problématique et, comme vous pourrez le lire, plusieurs formulations et propositions également satisfaisantes ont été trouvées dans les copies. Mais avant de les présenter, rappelons quelques évidences, et d'abord que l'on ne peut ni construire un raisonnement ni déployer un argumentaire qui vienne l'étayer sans avoir préalablement identifié et exposé une problématique, c'est à dire un questionnement intellectuel qui permette de prendre la mesure du problème posé et, ce faisant, indique la voie qui puisse permettre de le résoudre. Rappelons ensuite que de ce fait la problématique ne peut être une reformulation du sujet, encore moins la formulation d'un nouveau sujet. Rappelons enfin qu'une suite de questions ne peut tenir lieu de problématique, a fortiori si celles-ci sont strictement rhétoriques – ce qui est bien souvent le cas.

Le problème posé est donc celui des relations réciproques et dynamiques entre les migrants et les espaces migratoires. Le raisonnement à conduire devait se concentrer sur ces « espaces migratoires » introduit par la conjonction de coordination. L'enjeu était de réfléchir à la nature de ces derniers, à leurs délimitations, à leur diversité, à leurs situations et localisations, à leurs modes de fonctionnement, à leurs influences sur les migrants et, bien évidemment, aux influences que les migrants ont sur eux. Des migrants qui eux-mêmes sont d'abord identifiés et définis par rapport à leur position au sein de ces espaces migratoires, qu'on les considère à l'échelle la plus fine comme à l'échelle la plus ample, et au sein des réseaux qu'ils contribuent à tisser, qu'ils utilisent et qui, au final, les structurent.

S'il fallait la rédiger en une question, une problématique possible pouvait être : dans quelle mesure les espaces migratoires permettent-ils de rendre compte des relations des migrants aux espaces et territoires qu'ils fréquentent lors de leurs déplacements et sur lesquels ils ont, de ce fait, une influence ?

Exemples de problématiques et de plans trouvés dans les copies :

En quoi les migrants sont-ils les sujets et les acteurs d'une recomposition des espaces migratoires à différentes échelles ?

Quelles sont les interrelations entre les migrants et les espaces qu'ils quittent, traversent et investissent ?

De même que le jury a accepté plusieurs problématiques, plusieurs plans étaient possibles. En voici de trois types, tous tirées de copies ayant obtenues de bonnes notes.

Le jury a apprécié un plan centré sur le parcours migratoire organisé autour des trois espaces, celui de départ, celui de transit et celui d'arrivée.

La première partie, centrée sur les espaces émetteurs, se concentrait sur les facteurs à l'origine des migrations, pour déboucher sur une typologie des espaces de départ, à différentes échelles. La deuxième partie abordait les espaces de circulation, en prenant en compte les conditions variées de circulation et de transit, et la recomposition des champs migratoires. La troisième partie abordait les impacts spatiaux des flux migratoires, sur les régions d'accueil, à différentes échelles.

Le plan multi-scalaire, toujours difficile à produire, a souvent donné des copies décevantes. Néanmoins un plan multi-scalaire qui traitait d'abord de la « planète migratoire » et du système à l'échelle monde, puis proposait une analyse à l'échelle régionale de l'espace transformé par la circulation migratoire et se terminait à l'échelle locale, celle de la métropole, par l'étude des transformations spatiales, avec la création d'espaces notamment celui de l'espace vécu par les migrants, a conduit à une bonne démonstration.

Un troisième plan commençait par voir comment l'espace migratoire influait sur le migrant, puis comment le migrant créait des espaces migratoires, pour, dans une troisième partie,

montrer que le système s'inscrivait dans des problématiques plus larges de production de territoires.

Les exemples et le statut de l'exemple

Une dissertation de géographie ne peut se concevoir sans exemples. Les candidats le savent et n'hésitent pas à avoir recours à un large corpus... Mais sans doute serait-il utile de revenir sur ce que l'on attend d'un exemple dans une dissertation, et plus généralement dans un raisonnement géographique. Rappelons tout d'abord que l'exemple ne peut se suffire à lui seul : il est le point de départ d'un raisonnement, notamment pour une science sociale qui a fait de la pratique de terrain et de la multiplication des monographies une de ses caractéristiques. Il était ainsi tout à fait possible, et même souhaitable, que les candidats passent un certain temps à décrire précisément quelques migrants, stratégies de migrants, espaces migratoires et qu'ils en tirent ensuite une analyse – démarche classique et que l'on est en droit d'attendre de collègues rompus à l'utilisation pédagogique des études de cas. -Si l'approche se faisait d'abord théorique et généraliste, il était bon de l'appuyer et de l'étayer sur des exemples précis, qui servaient la démonstration et permettait de jouer un rôle d'administration de la preuve.

De fait, la lecture des copies a montré que le principal problème ne venait pas de l'absence d'exemples. Certes, il est toujours possible de trouver des copies où ceux-ci manquent, sont lacunaires, comportent des erreurs factuelles, voire dans quelques rares cas semblent relever de la pure fiction, mais c'est plutôt leur trop grand nombre et leur mauvaise utilisation qui peut parfois poser problème. Une dissertation de géographie n'a pas vocation à être une succession d'exemples trop nombreux, à la manière d'un catalogue, –dont on ne tire finalement rien : mieux vaut quelques exemples bien choisis, bien maîtrisés, bien décrits et bien analysés ; mieux vaut des exemples peu nombreux mais toujours mis en perspective par rapport au sujet et à la problématique choisis, allant dans le sens de la démonstration ou, au contraire, permettant de la nuancer. Ajoutons que si ce peut être un plus, il n'est pas nécessaire de chercher à tout prix à présenter un exemple original... au risque d'oublier parfois des exemples essentiels, parce que connus de tous, parce que présentant des enjeux importants et ayant suscité pour cela de nombreux travaux : frontière États-Unis-Mexique, détroit de Gibraltar, Sangatte, pays du Golfe ou migrations intérieures chinoises ?

Les sources, les références et les auteurs

Les exemples, tout comme certaines analyses et certains débats présentés dans les copies renvoient très explicitement à des cas et des travaux bien identifiés. Le jury croit nécessaire d'attirer de nouveau l'attention des candidats sur la nécessité absolue qu'il y a à citer ses sources. Celles-ci peuvent être variées, et sur un tel sujet elles pouvaient être un panachage de sources fondées sur des expériences personnelles, des faits d'actualité, des informations de seconde main issues de manuels, des références à des travaux de chercheurs. Dans tous les cas, les sources doivent être citées le plus précisément possible : un événement d'actualité doit être situé et daté ; un exemple pris dans un manuel ou un ouvrage/article scientifique doit être référencé. Il existe en sciences sociales des analyses qui font débats : on ne peut bien en rendre compte que si on les restitue fidèlement, sans négliger de citer son auteur et sans déformer sa pensée. Comme pour les exemples, il y a sur ces questions migratoires des auteurs que le jury était en droit d'attendre : les travaux des chercheurs du laboratoire MIGRINTER de Poitiers, dont Olivier Clochard, les travaux de Catherine Wihtolde-Wenden, Laurent Faret à propos des migrations États-Unis-Mexique analysées au sein d'un « champ migratoire »... pour n'en citer que quelques-uns.

Les productions graphiques

La singularité de l'exercice repose sur l'attention que les candidats apportent à la production (ou aux productions) cartographique, la carte étant rappelons-le une des composantes du discours géographique et non un simple dessin facultatif (ou illustratif). Si le jury du concours de l'agrégation interne ne fournit pas de fond de carte, cela ne signifie nullement qu'il n'accorde pas d'importance à ce mode d'expression, d'analyse et de démonstration, que sont les schémas, croquis et cartes. C'est une attente d'autant plus légitime que les candidats sont des collègues qui, par leur pratique professionnelle, savent quelle est leur importance et y sensibilisent leurs élèves toute l'année. Force est d'ailleurs de reconnaître, et c'est heureux, que les copies ne comportant aucune illustration sont très minoritaires.

Néanmoins les schémas présentent encore trop souvent des défauts qui pourraient aisément être corrigés, des défauts formels et des défauts de fond.

Les schémas réalisés ne répondent en effet pas toujours aux règles de l'art. Rappelons que toute illustration graphique doit avoir un titre, une légende ordonnée, classée, hiérarchisée (même brève), une estimation, même approximative, des distances, une orientation, surtout si l'échelle est fine. Rappelons ensuite qu'il est impératif de respecter les règles de base de la sémiologie graphique, rappelées dans la plupart des manuels du secondaire. Rappelons aussi que quelques références toponymiques sont toujours les bienvenues. Rappelons enfin qu'un schéma doit être « sourcé ».

Ces schémas, comme cela a été écrit plus haut, ont autant vocation à renforcer, voire à étayer le propos qu'à être une des composantes essentielles de la démonstration : il est donc nécessaire de penser, idéalement dès la conception du plan, à leur position dans la dissertation et dans le déroulement de l'argumentation. Un schéma, croquis, carte, n'a de force démonstrative que s'il est placé au bon endroit et que si le texte rédigé y renvoie ou prend appui explicitement sur lui.

Dans cette dissertation, de bons croquis sur les recompositions des espaces migratoires méditerranéens, à l'interface entre l'Afrique septentrionale et l'Europe, sur l'espace migratoire États-Unis-Amérique centrale-Caraïbes, ou sur les flux migratoires entre l'Asie du Sud-Est et le Moyen-Orient ont été appréciés. Les migrations intérieures en Chine, au Brésil ou dans l'espace français ont pu conduire aussi à d'excellentes réalisations graphiques.

Toutes ces remarques et tous ces conseils ne sont pas spécifiques à cette dissertation en particulier, et comme les autres années le but de ce rapport est d'attirer l'attention des candidats sur ce que sont les attentes du jury. Aussi, comme les autres années, nous ne pouvons que conseiller aux candidats de se reporter aux rapports des années antérieures.

Pour le jury, Jérôme BURIDANT et Jean-Fabien STECK

Epreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents

L'ensemble des deux sujets :

OPTION HISTOIRE

Sujet : « Administrer les sociétés coloniales Afrique, Antilles, Asie (années 1850-années 1950) »

Cette année, le jury a volontairement opté pour un sujet classique qui ne pouvait dérouter les candidats sérieusement préparés. En effet, « **Administrer les sociétés coloniales Afrique, Antilles, Asie (années 1850-années 1950)** » a la particularité d'être au centre de la question du concours et des programmes des collèges et des lycées. L'administration coloniale, sa mise en œuvre et les différentes formes de sa contestation sont étudiées dans le cadre des programmes de collège, en quatrième, et de lycée en classe de première. Le « commentaire pédagogique » nécessitait donc une bonne connaissance de ces deux niveaux d'enseignement et une réflexion didactique solide et approfondie.

Les correcteurs ont été attentifs à ce que les candidats ne versent pas dans les écueils propres à cette épreuve :

- prendre prétexte du sujet pour se livrer à l'exercice de la dissertation et ne pas « jouer le jeu du commentaire » en plaquant artificiellement des développements tout prêts sur la colonisation, sans tenir compte de la spécificité des documents ainsi que de la transcription pédagogique qui doit obligatoirement en découler ;

- s'égarer dans des considérations épistémologiques hors de propos même si tout futur agrégé doit prouver sa capacité à conceptualiser et à saisir les enjeux historiographiques du sujet. Il fallait construire une réflexion personnelle, à partir d'ouvrages fondamentaux réellement lus et compris, et utiliser les connaissances historiographiques, suivant la belle formule des historiens de l'école méthodique du début du XXe siècle, « afin d'éclairer de l'intérieur les documents ». Cet exercice difficile nécessite un entraînement régulier au cours de l'année de préparation afin d'être dominé le jour de l'épreuve.

Par ailleurs, la question de la colonisation reste sensible et donne très souvent lieu à des prises de position relevant du jugement de valeur et non pas de l'analyse historique. Elle est une des dernières branches de l'histoire à être « chaude » et régulièrement « réchauffée ». Immanquablement la collision se fait avec l'actualité et la mise à distance du passé s'avère difficile à opérer. C'est pourquoi les candidats ont été évalués en fonction de leur aptitude à opter pour une approche historique en évitant de tomber dans une problématique mémorielle qui est celle de la positivité ou de la négativité de la colonisation. Cette problématique répond à une autre logique, celle de l'éthique de la connaissance même si l'historien ne peut l'occulter en tant qu'enjeu de société.

Proposition de correction

Le sujet est construit autour de neuf documents qui ne permettent pas de traiter de l'ensemble des thématiques ayant trait à la question de l'administration des sociétés coloniales. Néanmoins, l'essentiel est qu'il permette d'aborder la diversité des pratiques administratives et leur évolution, en d'autres termes de traiter le sujet à partir de ses grandes lignes de force.

Le nombre de documents permettait aux candidats de sélectionner les informations en relation directe avec le sujet et d'ignorer les autres. La méthodologie du commentaire de documents de l'agrégation interne consiste à repérer, puis analyser de manière critique les éléments pertinents de chacun des documents en les mettant en relation avec l'intitulé du sujet et la problématique retenue.

Trop peu nombreux sont les candidats qui utilisent les documents dans plusieurs sous-parties différentes, comme si la plupart des documents était univoque. Trop nombreux sont en revanche ceux qui en sont réduits à paraphraser les documents, par manque de connaissances précises et utiles pour produire une vraie lecture analytique.

Introduction

Rappelons d'abord que l'introduction doit s'inscrire dans un volume raisonnable. Il faut donc à ce niveau absolument proscrire les trop longs développements sur le sens des documents, souvent proches de la paraphrase et qui empiètent largement sur la suite du devoir. En tout état de cause, une « bonne » introduction débute par une définition rigoureuse et une présentation, sans trop de lourdeur, des caractères principaux du dossier. Trois points doivent être explicités : les cadres thématique, chronologique et spatial.

D'emblée, les candidats doivent définir de manière générale le terme « administrer », évoquer les acteurs, les champs couverts par l'administration et les modalités de son exercice. Nous entendons par acteur toute personne qui administre, au-delà du cercle restreint des fonctionnaires, c'est-à-dire qui exerce des activités à caractère régalien ou perçues comme telles. Par commodité, ils peuvent être désignés par le terme générique d'administrateurs.

Le cadre spatio-temporel, qui reprend celui de la question au programme, doit s'appuyer pour éviter les généralités sur les documents proposés :

- pour le début de la période, ils peuvent prendre comme repère les deux documents datés de 1849 sur la Martinique ou les Indes Néerlandaises ;
- pour la fin de la période, la carte des statuts territoriaux en Asie du Sud-Est et dans l'empire japonais peut servir de point d'appui.

Analyse du sujet

La présentation des documents est un moment crucial de l'introduction, et son absence est lourdement sanctionnée, aussi doit-elle être très soignée. A ce propos, quelques principes classiques sont à prendre en considération : éviter la présentation document par document, les considérer et présenter tous sans exception, ne pas regretter d'emblée l'absence d'autres sources dans le dossier mais valoriser celles qui sont données. On n'attend pas des candidats qu'ils connaissent parfaitement l'ensemble des documents proposés. Ils doivent cependant être en mesure de les analyser de manière pertinente – en gardant toujours à l'esprit le sujet – sans paraphrase, et d'en tirer, à chaque fois, les éléments essentiels permettant de bâtir un commentaire basé sur leur mise en relation et qui réponde à l'intitulé proposé. Or, de nombreuses présentations des documents sont ou parcellaires ou très

superficielles. A contrario, certaines copies développent considérablement la présentation des documents (parfois de manière linéaire, du premier au dernier document...), au détriment d'une analyse des termes du sujet. Le bon équilibre entre les deux a très rarement été trouvé.

Leur présentation critique et intelligente doit s'ordonner par regroupement. Une approche typologique est possible sans être exclusive : textes à vocation publique (docs. 1, 4, 5, 8) – dans le sens où ils sont rendus publics par leur auteur au moment de leur rédaction – ou à vocation privée (docs. 6 et 9) ; documents iconographiques (docs. 2 et 3) ; élaboration d'historiens (doc. 7). Ce choix met en avant les particularités de chacun et les distorsions possibles de fiabilité : c'est le cas notamment de la production littéraire et naturellement des images dont la lecture est par définition délicate. Il est aussi préférable d'éviter les longs portraits biographiques des auteurs, souvent inutiles et très inégaux en qualité voir anachronique quand ces présentations faisaient d'Hubert Lyautey un maréchal depuis toujours.

Enfin, il faut faire l'effort de bien distinguer les documents d'époque (ou sources), de ceux fabriqués a posteriori par l'historien, et éviter l'étrange situation de mettre sur le même plan les cartes de l'Atlas des empires coloniaux et un témoin contemporain des faits.

Obligation méthodologique, la capacité à problématiser convenablement le sujet est encore un révélateur de la capacité d'analyse du candidat, aussi faut-il tout particulièrement la soigner. Or, bien trop souvent les problématiques restent basiques et leur manque d'ambition, ou de mise en perspective nuisent à la démonstration lors du commentaire stricto sensu. Sans préjuger du contenu des copies, les problématiques construites sur le « comment administre-t-on les sociétés coloniales » induisaient un catalogue des pratiques administratives sans véritable analyse du lien entre administration et système colonial, sans regard critique entre les discours et les pratiques. De nombreux candidats ont eu tendance à confondre le sujet avec un autre qui pourrait s'intituler « les sociétés coloniales » ou « la colonisation ».

Pour ce qui concerne les références historiographiques il faut y recourir à propos, ne pas multiplier les titres et auteurs sans la moindre hiérarchisation ou effort de classification entre eux, surtout ne pas utiliser une historiographie datée et dépassée au détriment des renouvellements les plus récents (cf. la distinction, pourtant classique, entre administration directe et indirecte est dépassée). Le jury ne se laisse impressionner ni par l'accumulation des références ni par celle de noms d'historiens et valorisera toujours une utilisation en rapport avec les enjeux du dossier présenté. Rappelons que le vaste chantier de l'administration coloniale connaît ces dernières années un renouvellement historiographique qui n'a pas encore fait l'objet d'une grande diffusion. L'un des axes privilégiés par la recherche repose sur l'analyse des pratiques du terrain mise en relation avec des discours qui en ont souvent masqué les réalités.

Ce travail d'analyse et de mise en relation débouchent sur une problématique cohérente : en quoi les différents modes d'administration sont révélateurs des contradictions de la colonisation et du hiatus entre discours et pratiques administratives ?

Sans privilégier aucun plan particulier a priori, les correcteurs proposent ici un plan thématique qui ne néglige pas pour autant la dimension chronologique.

Première partie : Les acteurs de l'administration : qui administre ?

1. Théories et systèmes

On ne soulignera jamais assez le hiatus entre des théories administratives, conçues pour la plupart a posteriori, et des réalités plurielles. Ce constat est visible dans les documents : 3, 6, 7 et 8.

2. Les acteurs

Il fallait distinguer les colonisateurs des agents indigènes tout en faisant ressortir l'hétérogénéité interne et l'évolution propre à chaque groupe, sans oublier la dimension du genre.

Le cadre théorique et les agents de l'administration présentés, la deuxième partie entend les mettre en action.

Deuxième partie : Le terrain : qu'administre-t-on et comment ?

1. Des prérogatives régaliennes : « civiliser » ?

En théorie, administrer les sociétés coloniales c'est les « civiliser » comme le montrent les docs. 1, 2, 4, 6 et 9. Ce devoir de « civilisation » se traduit par le transfert des prérogatives régaliennes à des administrateurs dans les domaines de l'instruction (doc. 9), la police (doc. 1), l'armée (doc. 4), les services sanitaires (doc. 2), la justice (doc. 1), la fiscalité (doc. 6) et les cultes (doc. 9). Ce devoir de civilisation doit également concerner le secteur économique par la mise en place d'une politique réfléchie de développement économique, doc. 5.

Une analyse critique est attendue des candidats et peut servir de transition avec le paragraphe suivant.

2. Des prérogatives coloniales : exploiter ?

Administrer les sociétés coloniales se traduit aussi par l'ingérence et le contrôle des économies à travers les productions coloniales qu'elles soient agricoles ou minérales (docs. 4 et 7), la construction des infrastructures de transport et le travail forcé (docs. 1 et 4).

Cette exploitation pose la question de la violence dans l'administration des sociétés coloniales.

3. La violence : un mode d'administration propre aux sociétés coloniales ?

Deux documents illustrent cet aspect : docs. 1 et 4. Dans ce paragraphe, il faudra être attentif à ne pas verser dans le pathos et à apporter une analyse critique sur les auteurs. Le débat sur la brutalisation des sociétés européennes et de ses liens avec la violence coloniale doit être connu des candidats.

Entre la théorie de la bonne administration et sa mise en œuvre, il y a eu très tôt un fossé qui a incité les autorités coloniales à penser des réformes, des inflexions, des évolutions pour donner à cette administration une efficacité et une légitimité plus grande. Pourtant, les limites de « l'œuvre administrative » restent manifestes et sont l'objet de critiques croissantes de la part des populations soumises.

Troisième partie : Une prise de conscience : évolutions et limites de « l'œuvre administrative »

1. Inhérentes aux conditions géographiques

Les candidats doivent être sensibles à l'étendue des territoires et à la faiblesse du nombre des administrateurs, docs. 1, 4 et 7. Les cartes permettent de visualiser la superficie considérable de certains empires en regard de leur métropole et indirectement de la distance qui les en sépare.

2. Liées aux individus

Les conditions géographiques ne peuvent à elles seules justifier certaines dérives qui sont aussi à imputer à une formation déficiente : les meilleurs ne partent pas aux colonies et la formation académique intervient sur le tard, quand elle existe, docs. 1 et 4.

Par ailleurs, les agents indigènes et les populations collaborent peu, voir peuvent opposer des résistances, docs. 1, 6 et 8.

3. Hiatus entre théorie et pratique

Une comparaison est à mener entre les docs. 1 et 5 sur une période qui court du milieu du XIXe siècle aux années 1920 : les vœux du baron Van Hoëvell qui en appelle à une prise en considération de l'intérêt des populations s'avèrent pieux à la lecture des écrits de Hô Chi Minh. Il ne s'agit pas là de faire un anachronisme mais bien de montrer l'écart entre les perspectives du XIXe siècle et les réalités du XXe siècle.

Les docs. 9 sur l'œuvre éducative et 2 sur l'œuvre sanitaire doivent être discutés par les candidats en introduisant la dimension chronologique sur toute la période et sur tous les empires.

Conclusion

La conclusion mérite d'être beaucoup plus soignée qu'elle ne l'est en général. Elle est au mieux, dans la majorité des copies, une synthèse de l'argumentation tenue dans le développement, au pire, elle n'existe pas. Le jury insiste sur la nécessité absolue de conclure une copie, de revenir sur la problématique posée et de posséder la capacité d'ouvrir l'analyse effectuée à d'autres « horizons ».

Le sujet « Administrer les sociétés coloniales » a permis de mettre en évidence des lignes de force communes à tous les empires qui reposent sur l'absence d'un véritable projet colonial construit en amont et porté par une administration missionnée en ce sens. De ce déficit découle des dysfonctionnements qui conduisent à des impasses qui pèsent lourd dans la montée de la contestation.

In fine, administrer les colonies s'avère dans la pratique le reflet d'une politique qui repose sur un projet colonial profondément inique malgré « les bonnes intentions » de certains. Les populations soumises ne s'y sont pas trompées : les premières contestations ont été de rejeter un ordre administratif perçu comme injuste. Les résistances qu'elles soient passives, comme la fuite pour éviter l'impôt et la conscription, ou actives (par l'action politique ou syndicale) ou encore armées ont dans un premier temps visé l'administration coloniale et surtout sa manière d'administrer.

Remarques sur la transposition didactique

Il n'est pas inutile, au vue des copies, de rappeler que la transposition didactique est obligatoire et qu'elle représente un quart de la note. Pourtant, quand elle est présente elle s'avère souvent pauvre ou irréaliste. Il convient de consacrer davantage de temps à cette

partie de l'épreuve, qui montre bien les capacités du candidat à concevoir une leçon à partir des documents proposés dans le corpus.

Plusieurs candidats utilisent tous les documents, ce qui ne rend pas compte de ce qui est faisable en classe ; d'autres n'utilisent aucun document du corpus, ce qui est en décalage par rapport aux attendus de l'épreuve ; d'autres enfin proposent des leçons déconnectées des questions au programme, par méconnaissance en particulier de celui de Première. Une bonne transposition didactique nécessite une bonne connaissance des programmes et des épreuves de fin de cycle auxquels les élèves sont confrontés. La pertinence et la faisabilité de la proposition, ainsi que le nécessaire croisement des documents analysés, comme l'adéquation avec les enjeux des questions au programme, ont constitué les éléments d'appréciation positifs pour cette partie de l'épreuve. Force est de constater qu'il est difficile de dépasser le stade très basique du document analysé par une série de questions fermées contrôlées par le professeur. Les apprentissages des compétences des élèves doivent être au cœur du projet pédagogique proposé.

Rappelons que la proposition pédagogique doit porter sur la thématique du sujet, trop nombreuses sont les copies où la séance exposée ne traite pas de la question de l'administration des sociétés coloniales. La plupart des propositions didactiques, à l'instar du développement scientifique, traite de la colonisation en général, de ses « aspects positifs (sic) » ou encore de la « mission civilisatrice (sic) », sans regard critique et sans que les rôles de l'administration ou de ses relais ne soient évoqués.

L'essentiel des attendus de l'exercice consiste à envisager les modalités concrètes du travail des élèves. Sans constituer des modèles, quelques leçons sont apparues probantes. En classe de première, il était possible d'aborder la question de la disjonction entre les ambitions civilisatrices de l'administration et ses réalisations en confrontant le document 4 – extrait de Voyage au bout de la nuit de L-F. Céline – avec l'exposition de Vincennes ; une autre approche a permis de mettre en valeur les limites d'une administration supposée toute puissante en analysant dans cette optique les documents 6 (limites de l'administration directe et de la suppression des intermédiaires locaux) et 1 (incompétence des administrateurs).

En classe de quatrième, des leçons convaincantes ont été proposées sur la diversité et la complexité des administrations coloniales à partir d'extraits du document 6 – texte de L.-H. Lyautey –, du document 9 – texte de R. MacDonald ; les questionnements permettaient d'être en adéquation avec l'historiographie en nuanciant l'opposition schématisée entre une administration française directe et une administration britannique indirecte. Les documents iconographiques, documents 2 et 3, ont permis à un candidat d'élaborer une transposition didactique fondée sur les mises en scène de la mission civilisatrice et de la coopération des élites locales. L'approche des documents iconographiques ne doit pas se résumer à une démarche d'histoire des arts ni à des simplifications outrancières qui font perdre et sens et intérêt à l'étude de ce type de documents.

Pour le jury : Oissila SAAIDIA et Christophe TARRICONE

OPTION géographique

Sujet : les centres villes en France

L'épreuve de commentaire de documents se compose de deux parties : une partie scientifique exploitant un corpus documentaire diversifié (9 documents pour cette session) et une transposition didactique pour un niveau de classe choisi par le candidat en fonction du corpus proposé, de la problématique formulée et des programmes de géographie de l'enseignement secondaire. Cette partie de l'épreuve mérite que le candidat y consacre une durée suffisante pour concevoir des objectifs d'enseignement et exposer clairement une mise en œuvre pédagogique formatrice et enrichissante pour les élèves.

L'épreuve de commentaire nécessite à la fois des compétences d'analyse de chacun des documents, de mise en relation de ces derniers et de synthèse pour la production d'un écrit structuré prenant appui réellement sur le dossier proposé. Elle demande naturellement l'utilisation d'un vocabulaire géographique précis, d'une expression rigoureuse ainsi que la maîtrise des définitions, des concepts et/ou notions tels, par exemple, que ceux de centre-ville, d'hyper centre, de rénovation urbaine, de réhabilitation, de fragmentation et de ségrégation socio-spatiale.

Le commentaire de documents n'est pas une dissertation s'appuyant éventuellement sur quelques documents au choix dans le corpus, ou comprenant de longs développements hors document. L'exploitation des documents est au cœur de l'exercice. Chacun doit être observé attentivement, interrogé par rapport à l'intitulé du sujet quant à sa nature, à sa source en différenciant bien la source de production et la source d'édition ou de diffusion (ainsi, les sites internet ne sont pas des sources, mais un média), à son point de prise de vue pour une photographie, à son échelle, à sa réalisation (cartes de Poitiers), à ses destinataires, à son utilisation et à ses limites. Les informations prélevées, expliquées, hiérarchisées et mises en relation peuvent être complétées ou mises en perspective par des références bibliographiques. Si la référence à des géographes va de soi en dissertation, elle n'est que trop discrète dans le commentaire de documents. Elle y a pourtant toute sa place. Enfin, l'analyse d'un paysage, la reformulation d'informations prélevées ou l'explication de processus peuvent être l'objet de croquis ou schémas (croquis d'exploitation par exemple d'interprétation ou d'identification du paysage de Marseille, schéma explicatif tel qu'un schéma de différenciation des différents types de renouvellement urbain ou un schéma systémique rendant compte de l'évolution du centre-ville d'après Abraham Moles et Elisabeth Rohmer...). Même en tenant compte de la brièveté de l'épreuve, ces derniers peuvent être soignés, les légendes élaborées et bien écrites. Le corpus est suffisamment riche pour que le croquis se rapporte de préférence à une des villes mentionnées dans le corpus.

Dans la partie transposition didactique, l'exercice ne nécessite pas, de faire l'inventaire des programmes du secondaire permettant le traitement de la question proposée. Il s'agit d'un catalogue fastidieux et souvent inutile, dans un temps imparti déjà très ramassé. Le candidat doit réaliser un choix et ne développer que les aspects du programme qu'il aura retenu pour réaliser sa mise en œuvre. Par ailleurs, le jury tient à rappeler que l'ensemble des niveaux du secondaire d'enseignement général et technologique peuvent servir de support à la mise en œuvre pédagogique. Choisir un niveau de collège n'est pas moins bien perçu par le jury, qu'une transposition pour une classe de lycée.

Cette année d'ailleurs, sur un échantillonnage statistique, 15% des candidats négligent ou ne réalisent pas de transposition pédagogique. Plus de la moitié des candidats ont proposé une transposition pour des niveaux en collège, majoritairement, pour les classes de 6ème et de 3ème enfin des propositions pour le niveau de lycée ont été réalisées avec plus ou moins de succès principalement en 1ère générale ou technologique -ainsi qu'en 2^{nde}.

Le jury a été attentif aux candidats réalisant une approche permettant de mettre en œuvre les compétences en collège ou le tableau des capacités et méthodes du programme de lycée, tout en mobilisant les notions du corpus proposé. Il a apprécié tout particulièrement

les propositions qui permettent de s'inscrire dans une progressivité des apprentissages sur plusieurs années et identifiant les acquis potentiels et les pré-requis nécessaires. C'est la manifestation d'une vraie maîtrise des programmes, et elle apparaît préférable à l'énumération « des possibles », toujours plus maladroite.

Par ailleurs, le jury ne peut qu'encourager les candidats –qui proposent, quand cela est possible, une ouverture et une mise en perspective avec l'histoire des arts ou avec l'ECJS. La suggestion de ressources numériques et de démarches nécessitant un TNI peuvent être également, si leur utilisation est justifiée, des éléments de valorisation.

Analyse scientifique du dossier documentaire

Présentation du sujet

Le dossier documentaire permettait d'étudier les mutations et le renouveau des centres villes. Alors que les périphéries des agglomérations sont conquérantes et participent à une nouvelle organisation de l'espace urbain passant d'une mono centralité à une poly centralité, il est néanmoins pertinent de s'intéresser à la place du centre-ville dans cette recomposition. Longtemps il est resté l'espace dominant des villes en concentrant les fonctions politiques, économiques et culturelles. L'émergence de nouvelles centralités dans les banlieues et zones périurbaines qui acquièrent une autonomie fonctionnelle, entraîne une perte d'attractivité avec un déclin de ses activités et une dégradation du bâti. Il conserve néanmoins des spécificités qui le singularisent des autres espaces urbains. Les dernières décennies marquent un renouveau et une reconquête des centres villes par la réhabilitation et les projets urbains.

Les études et les publications des chercheurs en géographie urbaine sont toujours plus nombreuses à porter sur le périurbain et leurs nouvelles centralités. Les centres villes sont également au cœur des préoccupations des collectivités territoriales, des urbanistes, notamment dans le contexte du Grenelle de l'environnement, de la ville compacte et durable. Dans l'usage courant, l'expression centre-ville désigne la centralité urbaine, la partie active de la ville, où s'accumulent équipements, commerces et services rares, et qui fait l'objet de la plus intense fréquentation diurne. Il ne s'agit pas nécessairement du centre historique des villes et rarement du « centre géométrique » (Dorier-Apprill, 2001). Certains auteurs et les responsables de la communication urbaine lui préfèrent le terme de « cœur de ville » au sens de l'anglais *core* qui indique « une induration avec une fonction de commandement et d'entraînement ». Dans de très nombreuses villes et surtout dans les plus grandes agglomérations, la centralité est rarement unique (hyper centre, centre historique, patrimonial et touristique, centre des affaires, centre politique). La rigueur de l'utilisation de ces différentes expressions a été appréciée alors qu'une éventuelle confusion avec la ville-centre a été sanctionnée.

Le dossier documentaire sur lequel les candidats ont dû travailler se compose de 9 documents, se rapportant à des villes moyennes (Fort-de-France, Poitiers en particulier) et à de très grandes villes et métropoles (Marseille, Lyon principalement). L'absence de documents faisant référence aux centres villes des petites villes a parfois été notée par les candidats. Ce corpus devait être présenté de manière synthétique et précise, en différenciant les documents émanant des acteurs institutionnels (doc.1, 4, 5 et 9), les cartes scientifiques (doc.2 et 3), les textes scientifiques et en particulier géographiques (doc.6 et 8), enfin une photographie (doc.7). Le jury attendait une présentation critique des documents en s'interrogeant sur les sources et en évitant la simple énumération.

Exemples de bonnes copies

-Plusieurs problématiques et propositions de plan ont donné lieu à des développements, structurés, cohérents et bien argumentés avec un regroupement judicieux des documents

judicieusement regroupés et, plusieurs fois utilisés sous des angles différents. Ces copies qui montrent une maîtrise de la technique du commentaire, s'appuient sur des connaissances scientifiques solides, des références bibliographiques actualisées et intégraient des schémas qui constituaient un apport à la réflexion en évitant la simple illustration. Le jury a apprécié en particulier la transposition sous forme de schéma de certains documents : par exemple, pour les effets du TGV, un candidat a réalisé un croquis présentant le projet urbain Euralille et la centralité à Lille (doc.9). Les candidats ont insisté sur redynamisation actuelle des centres villes associée à la ville durable et à la métropolisation, sur la multiplicité des acteurs impliqués dans les projets urbains.

Parmi les problématiques proposées par les candidats on citera quelques exemples :

- En quoi les politiques de la ville conduites à l'échelle des centres-villes des métropoles françaises répondent aux enjeux auxquels elles sont confrontées (la redynamisation des centres villes et le maintien d'une mixité sociale et fonctionnelle) ?

- Quelles politiques durables pour des quartiers centraux marqués par des inégalités tout en participant au processus de métropolisation ?

- Comment s'organisent et sont pensés les centres villes français dans le cadre d'une métropolisation qui renouvelle la centralité urbaine ?

Différents plans ont permis de répondre de manière pertinente –à ces problématiques, à savoir :

- une présentation des principaux aspects des projets urbains supposés requalifier les centres villes, puis comment ils s'inscrivent dans une communication territoriale en insistant sur l'attractivité de la métropole à différents échelles, enfin une analyse des modifications sociales des quartiers centraux et de la place de ses habitants,

- les fonctions et la sociologie des espaces centraux, puis les aménagements par les différents acteurs et leurs objectifs enfin le rôle des transports dans le renouvellement de la centralité et structurant les mobilités,

- les effets structurants des centres villes, puis la nouvelle gouvernance urbaine, les modalités et les échelles du renouvellement urbain, enfin les enjeux et les dynamiques des centres villes face aux risques de nouvelles fragmentations,

Ces copies ont utilisé l'ensemble du corpus documentaire, en évitant une simple lecture ou paraphrase pour proposer une réelle analyse des documents permettant d'extraire les informations nécessaires à la construction de la réflexion. En revanche, dans de nombreuses autres copies, le jury a noté un traitement déséquilibré des documents. Les documents 1 et 9 ont souvent été négligés, les documents 2 et 3 superficiellement commentés avec une lecture parfois erronée, alors que les documents 4, 5 et 7 ont donné lieu aux plus amples développements.

La mise en œuvre pédagogique présente le plus souvent une partie seulement de l'attendu avec la description de l'activité requise des élèves. Elle s'inscrit rarement dans le processus de construction de l'ensemble d'une séquence présentant la réflexion didactique conduite en amont et l'organisation pédagogique qui préside à la séance où est déroulée l'activité requise des élèves. Les contenus des programmes d'enseignement sont bien connus des candidats, qui, en revanche, ignorent assez souvent les objectifs qui leur sont assignés et peuvent proposer des séquences au lycée qui relèvent plutôt du collège. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est peu souvent cité, ses rubriques mal connues et les confusions sémantiques ne sont pas rares, notamment pour compétences/capacités.

Conformément aux prescriptions des programmes, il est assez souvent question de proposer une étude de cas, mais ses caractéristiques sont rarement prises en compte. Les propositions pédagogiques consistent le plus souvent à répondre à l'écrit à des questions accompagnées de l'obligation de réaliser un croquis ou un schéma dont les traits distinctifs peuvent être ignorés des candidats. Quelques copies évoquent la tenue d'un débat entre élèves dans le cadre de l'éducation civique juridique et sociale à partir d'un projet d'aménagement urbain.

Les propositions restent souvent trop imprécises quant aux objectifs assignés au travail des élèves, dont ne sont mentionnés ni les contenus, ni la durée.

Exemples de transposition didactique proposés par les candidats

Proposition pour une classe de 1ère- L et ES

Thème : les dynamiques des territoires français dans la mondialisation : aménager et développer le territoire français

La séance proposée est consacrée à la réduction des inégalités socio-spatiales avec comme problématique : « comment les villes parviennent-elles à réduire les inégalités socio-spatiales au sein des centres villes? » Les objectifs sont de mettre en évidence les inégalités socio-spatiales à l'échelle de la ville, d'étudier les politiques mises en œuvre pour réduire ces inégalités. Les documents 2, 3, 4, 5 seront utilisés. Après avoir délimité le centre-ville de Poitiers avec Géoportail, les élèves devront croiser les documents 2 et 3 pour faire émerger des questions et des hypothèses à propos de la population résidente. Ils cherchent à expliquer la composition du centre-ville. Avec un extrait du doc 8 (ligne 6 à 34), les élèves réalisent un schéma sur le processus de mutation -des centres villes. Enfin avec l'exemple de Lyon Confluence, un projet visant à réduire les inégalités socio-spatiales est étudié. Sous forme de tableau, les élèves présentent les acteurs, les caractéristiques enfin les enjeux du projet (doc. 4 et 5 et consultation des sites du Grand Lyon et de Lyon confluence). L'évaluation porte sur— l'exemple d'Euro méditerranée (doc.6, 7 et un autre document sur les débats suscités par le projet avec le maintien des inégalités).

Enfin, le candidat propose une prolongement en histoire de l'art sur la thématique : Arts, ruptures et continuités, dans le domaine : Arts de l'espace avec l'architecture et l'urbanisme. Les œuvres étudiées : l'Ombrière de Norman Foster installée sur le Vieux Port de Marseille, le MuCEM de Rudy Ricciotti, la tour CMA-GCM, sont synonymes de modernité et d'une forme de rupture avec le bâti ancien.

Proposition pour une classe de 3ème

Thème : Habiter la France, un territoire sous influence urbaine.

Le projet proposé s'inscrirait au début de la séquence. Le candidat part du postulat que l'établissement se situe en PACA.

Parmi le corpus documentaire, le choix se porte sur le document 6 en tronquant le document ainsi que le document 7. Afin de compléter ces supports le candidat propose d'utiliser en salle multimédia le site internet d'Euroméditerranée, afin de mener une recherche et de visionner une vidéo de 2 minutes leur présentant les pôles du projet.

Le travail proposé aux élèves pour une durée d'une heure s'articule autour de la problématique : « en quoi le projet Euroméditerranée rend-t-il la ville plus attractive tout en satisfaisant les besoins des habitants ? »

Cette proposition pédagogique présente une fiche de travail organisée en deux parties dont les objectifs permettent d'identifier les différentes composantes et le fonctionnement du projet Euro méditerranée. La première partie du travail proposé aux élèves est un questionnaire permettant de localiser le projet dans la ville, d'identifier les différents quartiers, les objectifs et les acteurs du projet. Le candidat propose les réponses attendues : recréer une relation entre le port et la ville, renforcer l'attractivité et bénéficier d'une visibilité internationale. Parmi les acteurs, il propose : les collectivités territoriales, l'État, un promoteur. La seconde partie du projet consiste dans l'élaboration de la légende d'un schéma intitulé : Euroméditerranée, un grand projet d'aménagement du centre-ville de Marseille sur les anciennes friches portuaires. Les différents quartiers ont été reportés sur ce schéma préalablement ébauché. Les élèves doivent compléter la légende avec les fonctions des différents quartiers et reporter les aplats de couleur sur le schéma conformément aux exigences du DNB.

Ce projet s'inscrit dans le socle commun de compétences : utiliser différents langages, dégager l'idée essentielle d'un texte, avoir une approche sensible de la réalité. Enfin, le projet prévoit de réaliser une contextualisation sur les mutations des espaces urbains dans le cadre de l'extension des aires urbaines.

Proposition de plan

L'analyse préalable de chacun des documents et leur regroupement pouvaient amener les candidats à concevoir une problématique centrée sur le renouveau, la reconquête ou les stratégies de redynamisation, de revitalisation de ces quartiers centraux à forte valeur symbolique par les acteurs de la ville.

I - Les centres villes, des quartiers à forts enjeux

A – Des quartiers aux spécificités marquées- (doc.1, 2, 3, 4 et 7)

Le centre-ville constitue un espace de superficie réduite. Une estimation pouvait être donnée pour la commune de Poitiers (doc.2) en isolant les 8 quartiers centraux identifiables par leur nom et leur forme (cathédrale, hôtel de ville, gare...). Le document 1 donnait également une idée de l'extension du centre-ville ou « ville basse » foyalais composé de l'hyper centre et du quartier des Terres-Sainville. La densité et la morphologie du tissu urbain pouvait être soulignée à partir de la photo de Marseille (doc.7), de la vue verticale de Lyon-Confluence autour de la gare de Perrache (doc.4) -et du PLU de Fort-de-France (doc.1) où les îlots sont entièrement construits. L'importance démographique était plus délicate à évaluer, par exemple par le biais des 8 quartiers d'habitation dont la moyenne est d'environ 2000 habitants qui composent le centre-ville de Poitiers. Ce dernier apparaît de plus comme un ensemble socialement homogène caractérisé par la présence d'une « classe très favorisée et aussi par une surreprésentations des ménages d'une personne et des familles sans enfants. Néanmoins, le terme de célibataires dans le document 3 pouvait être discuté. Le centre-ville se singularise par rapport aux autres quartiers de la ville-centre tant par la faiblesse de sa mixité sociale que par son homogénéité. En revanche, la question de la généralisation de l'exemple de Poitiers devait être posée.

B - -Des quartiers hérités (doc.1, 2, 3, 7 et 9)

Ces quartiers correspondent en partie ou non au centre historique (carré colonial de Fort-de-France, Vieux Port de Marseille...) comprenant des ressources patrimoniales. Ainsi, certains bâtiments symbolisent cette centralité (hôtel de ville, cathédrale...). De même, les quartiers de la gare construits souvent à la limite de l'espace urbanisé au milieu du XIXe siècle et qui ont parfois fixé l'industrie (doc.2, 3 et 9).

C - -Des quartiers en perte d'attractivité (doc.8 et 9)

Si les documents proposés n'évoquaient ni le déclin démographique, ni la paupérisation des quartiers centraux, les documents 8 et 9 permettaient d'étudier la dégradation du bâti, la fermeture des commerces, la désindustrialisation par exurbanisation des établissements vers les périphéries et les friches industrielles dans les faubourgs. La moindre attractivité du centre-ville pouvait être expliquée par la concurrence de nouvelles centralités intra-urbaines (Lyon La Part Dieu, Euralille) et de centralités périphériques.

II- Des projets urbains pour une revitalisation des centres villes

A partir des années 90, le foncier libéré (friches industrielles, portuaires...) permet la réalisation de projets urbains avec la création de nouveaux quartiers et centres tels qu'Euralille (doc. 9), Euro méditerranée (doc. 6 et 7) ou Lyon Confluence (doc. 4 et 5). Ils sont complémentaires d'opérations plus classiques de réhabilitation des centres (doc. 1 et

doc. 8). Ces opérations s'appuient sur une nouvelle gouvernance locale et une évolution des documents d'urbanisme et des principes d'aménagement (ville durable, Agenda 21 local...)

A- Les acteurs du renouvellement urbain

Les acteurs et une nouvelle gouvernance des villes (doc.1, 4, 6 et 9)

La nouvelle gouvernance, la gestion et le « management » des centres villes offrent une vision globale des espaces urbains et mobilisent de nombreux acteurs publics et privés. Ainsi, les collectivités locales avec les municipalités, les EPCI avec les communautés urbaines. La maîtrise d'ouvrage est directe ou déléguée aux entreprises publiques locales avec les sociétés d'économie mixte (création de la SEM Lyon Confluence pour la mise en œuvre du projet urbain). Les projets sont portés par les acteurs locaux mais l'État reste également un acteur de l'aménagement dans certains projets tel Euro méditerranée qui est une Opération d'Intérêt National. Enfin, les projets qui s'inscrivent dans la durée avec plusieurs phases d'aménagement (chronologie du Projet urbain de Lyon Confluence qui s'étend de 1998 à 2014) fédèrent d'autres acteurs privés dont des promoteurs et des architectes-paysagistes de renom. Pour terminer, la consultation de la population est de plus en plus organisée dans ces projets. Ainsi, le projet Lyon Confluence avec l'organisation de l'exposition « Ma ville demain ».

Les outils et documents au service d'un nouvel urbanisme (doc.1, 4 et 9)

Les procédures d'aménagement et les documents d'urbanisme devaient être connus des candidats. Ces projets urbains utilisent les outils d'aménagement opérationnels comme les Zones d'Aménagement Concerté : les ZAC Lyon Confluence (doc.4) et Amphithéâtre de Metz (doc.9). Par ailleurs, les documents d'urbanisme participent au renouveau des centres. Le document 1 est extrait des orientations d'aménagement du Plan local d'urbanisme de Fort-de-France approuvé en 2007. Le PLU qui relève du code de l'urbanisme, traduit le projet urbain de la commune. Il s'inscrit dans un processus de renouvellement urbain en présentant les stratégies de diversification et de réhabilitation. Il doit être compatible avec les orientations générales du PADD (Projet d'Aménagement et de Développement Durable de la commune qui a été introduit dans les documents d'urbanisme avec la loi SRU (Solidarité et Renouvellement Urbain) de 2000. Le centre-ville est directement concerné, l'objectif étant de le rendre de nouveau attractif en intervenant sur l'habitat, les activités et les transports.

B- Réhabiliter les quartiers : des opérations d'aménagement de moindre envergure (doc.1, 8 et 9)

Les centres villes connaissent des opérations plus classiques d'aménagement. On pouvait citer les opérations de réhabilitation, de restructuration des anciens faubourgs, de l'habitat, la rénovation et la construction de nouveaux bâtiments (doc.1 et 8). Le document 9 présente les premiers projets urbains débutés dans les années 70 et 80 avec la rénovation de certains quartiers du centre ou du péricentre. De même, la requalification des espaces verts avec l'aménagement de la Rivière Madame et le Parc Floral à Fort-de-France.

C- Refaire la ville sur la ville en intégrant de nouveaux principes d'urbanisme (doc.1, 4, 5 et 9)

Désormais ces projets urbains privilégient de nouveaux principes d'urbanisme avec :

- l'aménagement d'une ville durable qui intègre la mixité fonctionnelle en rupture avec le principe de zoning. Le Projet Lyon Confluence associe logements, activités, équipements culturels, administratifs, de loisirs et commerces. Il insiste sur la qualité environnementale des aménagements et des bâtiments. De même, les projets Euralille, La Part-Dieu, proposent des quartiers mixtes à forte dominante tertiaire.

- un aménagement prenant mieux en compte les mobilités et les transports. Le TGV a eu des effets sur l'aménagement des quartiers de gare en position centrale ou péricentrale (doc. 9). Ils deviennent le pôle d'échanges multimodal majeur mettant en contact des réseaux de

transport selon différentes échelles (intra-urbaine, locale, régionale, nationale...) favorisant la création de pôles d'affaires, mais également un lieu de vie pour ses habitants et ceux des quartiers proches. Il constitue une « vitrine » qui participe au renouveau des centres villes. Les aménagements privilégient une mobilité raisonnée et durable (doc. 5) et ne sont plus conçus en fonction de l'automobile mais sur la complémentarité des différents modes de déplacement avec les TCSP et les mobilités douces. Le développement des réseaux de transport modifie les pratiques des habitants à diverses échelles. Ainsi, les TCSP relient le quartier Confluence au reste de l'agglomération et garantissent son appartenance à un espace commun.

Du déclin au renouveau, les centres villes qui sont des espaces à forts enjeux, « témoins » de l'évolution des villes, participent au renouvellement d'une centralité.

III- Une centralité renouvelée

Cette recherche d'une centralité renouvelée s'inscrit dans une approche multi scalaire :

A- à l'échelle de la ville et de l'agglomération (doc.4, 6 et 9)

Cette recherche de centralité retrouvée apparaissait essentiellement dans le dossier par la construction de nouveaux équipements réintroduisant ou renforçant des fonctions traditionnelles de la ville, à savoir :

- la fonction commerciale par la réalisation de centres commerciaux plus ou moins vastes (Marseille avec Les Terrasses du Port : 37 000m² de surface de vente), accessibles par les transports en commun, pour reconquérir des parts de marchés perdues au profit des centralités commerciales périphériques. Bien que le commerce ne soit pas le pilier fort d'Euro méditerranée, il constitue néanmoins un levier de développement.

- La fonction culturelle par l'ouverture de nouveaux grands équipements publics à double vocation de loisirs et de tourisme qui vise aussi à accélérer la métropolisation (doc.4 et 9).

B- à l'échelle de la métropole (doc.4, 6, 7 et 9)

Les projets urbains récents (Euro méditerranée, Lyon Confluence, Euralille, Metz Amphithéâtre...) renforcent le rayonnement et l'attraction métropolitaine par la création de pôles d'affaires avec les sièges sociaux, les fonctions de commandement mais aussi de grands complexes commerciaux, de loisirs, des équipements culturels et touristiques. Le projet Euroméditerranée permet l'extension du centre-ville historique et la reconquête du front de mer. La tour du groupe CMA-CGM, 3ème groupe mondial de transport maritime par conteneurs, redonne de la visibilité au centre et traduit le rayonnement de la ville par l'activité maritime à l'échelle mondiale. Marseille a également été capitale européenne de la culture en 2013 (ouverture du MuCEM), alors que les Terrasses du Port traduisent les fonctions commerciales et de loisirs dans sa dimension métropolitaine. L'exemple de Lyon Confluence illustre le transfert de certaines fonctions de commandement telles que l'Hôtel de Région Rhône Alpes et la création d'équipements culturels avec le futur musée des Confluences à Lyon. Enfin, les effets du TGV sur les quartiers de gare sont importants. Le projet Euralille par ses fonctions s'inscrit dans une dimension européenne. Le Mans valorise sa situation à une heure de Paris, La Part-Dieu à Lyon est associée à la première liaison TGV avec Paris. Plus récemment, le quartier de l'Amphithéâtre à Metz avec l'ouverture du Centre Pompidou bénéficie du TGV Est.

Tous ces programmes d'aménagement participent par leurs impacts urbanistiques, socio-économiques, démographiques et fonctionnels au renouveau des centres villes tout en s'inscrivant dans des dynamiques et des réseaux à différentes échelles de rayonnement et d'attractivité.

C- mais à l'attractivité sélective parfois source de tensions (doc.2, 3 et 8)

Le document 8 rend compte du cycle de recomposition économique et résidentiel des quartiers centraux des phénomènes de dégradation, de restauration-réhabilitation, de gentrification (bourgeois-bohèmes, commerce de la fripe, de la frime), de « touristification » avec substitution des restaurants rapides aux commerces de proximité, de conflits résidents/touristes, d'un nouvel exode des réoccupants, d'une dégradation de luxe.

Aucun document ne fait référence à des programmes de logements sociaux et à la mixité intergénérationnelle et sociale qui est probablement présente dans le centre-ville de Poitiers (doc 3) et dans les différents projets.

Conclusion

Les projets urbains, projets publics avec le concours d'acteurs privés, cherchent à inverser des dynamiques urbaines centrifuges à l'œuvre depuis un demi-siècle. Ils cherchent aussi, par la redynamisation des centres villes, à inscrire les grandes villes dans une compétition métropolitaine.

Pour le jury : Emmanuel CHIFFRE, Colette RENARD-GRANDMONTAGNE, Bertrand SAINTOT

EPREUVES ORALES (Admission)

Comme il est écrit en exergue du rapport 2006, « l'oral à l'agrégation interne d'histoire et géographie doit refléter une pratique enseignante de qualité articulant maîtrise scientifique et réflexion didactique » (Historiens et géographes N° 396, p. 103). Le jury tient à rappeler qu'au-delà des compétences professionnelles du candidat, si grandes soient-elles, réussir cette alchimie le jour de l'examen demande une préparation spécifique en amont et une bonne maîtrise des attendus. Ceux-ci sont clairement exposés dans Les Bulletins officiels de l'Éducation nationale (N° 32 du 29 septembre 1988 et N° 30 du 28 juillet 1994) qui définissent les épreuves orales comme « 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 ». Plus précisément, « 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... ». Dans un concours aussi sélectif que l'agrégation interne, le poids des deux épreuves orales (4 coefficients, contre 3 pour les épreuves écrites) reste considérable et les réussir ne peut qu'être le fruit d'une consciencieuse préparation.

Les bienfaits d'une longue préparation

Le jury est bien conscient de l'effort important exigé des candidats tout au long des mois qui précèdent leur possible passage à l'oral. Il leur est notamment demandé de s'imprégner des programmes des cycles et niveaux dans lesquels ils n'enseignent pas, de suivre avec précision l'actualité de leurs modifications année par année. En effet, les sujets posés sont d'une infinie diversité car pouvant renvoyer à l'ensemble du secondaire, y compris les séries technologiques. Dans son souci de coller à ces deux actualités (réflexion didactique et réflexion scientifique), le jury remanie non seulement chaque année mais en

permanence la liste des sujets proposés, qui ne sont pas dans leur formulation des extraits des intitulés des programmes mais bien des questions scientifiques qu'il faut traiter dans le cadre des programmes. Oublier cette dimension scientifique et, comme le font trop de candidats, se contenter durant les 5 heures que dure la préparation des épreuves orales des seuls programmes, accompagnements de programme et ressources destinées à un usage pédagogique ne permet guère de répondre aux exigences de l'épreuve. Pour essentiels qu'ils soient, nous y reviendrons, un usage exclusif de ces sources et ressources conduit bien des candidats à appauvrir considérablement le contenu scientifique de leur prestation alors que, comme nous le rappelions fermement dans le rapport de l'an dernier, aucune réflexion didactique digne de ce nom ne peut être conduite sans une maîtrise solide et actualisée des connaissances sur le sujet. Il est donc impératif de tenir un équilibre rigoureux entre connaissances scientifiques, maîtrise des programmes et compétences pédagogiques afin de pouvoir répondre de façon satisfaisante aux exigences de l'épreuve.

Puisqu'il n'existe pas a priori de sujets types, que la diversité règne en la matière et que, dans un concours du niveau d'une agrégation, il ne faut pas redouter leur inégale difficulté apparente, quelques réflexes cultivés pendant toute l'année de préparation – mieux encore tout au long de sa carrière – peuvent aider à bien affronter les épreuves. Parmi ceux-là, le jury aimerait insister cette année sur la nécessaire familiarité avec les publications et sur le bon usage des ressources bibliographiques. Il invite les candidats à se reporter aux rapports publiés lors des précédentes sessions afin de se faire une idée plus générale de ce que sont les attentes du jury (notamment les rapports des sessions 2013, 2010 et 2006).

En premier lieu, tout candidat doit faire la démonstration de sa pratique ordinaire des outils habituels de la pratique enseignante (manuels scolaires, Documentation photographique, TDC, sites dédiés en ligne...), à condition toutefois, une fois encore, que cette documentation ne soit pas l'unique recours au détriment d'ouvrages plus universitaires et scientifiques. S'il est certes encore insuffisant, le jury porte un soin tout particulier au renouvellement constant des deux bibliothèques du concours, en y faisant entrer des livres considérés comme des références dans leurs domaines : manuels universitaires actualisés, mais aussi thèses éditées et études approfondies. Trop souvent, nous l'avions déjà dit les années précédentes, les membres du jury ont pu constater le décalage entre un sujet posé, la bibliographie effectivement disponible en bibliothèque et celle utilisée par le candidat.

Or, avoir le souci de trouver l'ouvrage utile ne peut relever de l'improvisation. Nous ne pouvons qu'encourager des lectures historiques et géographiques récentes, la volonté de se renseigner et de s'informer, de passer l'année de préparation à se faire plaisir aussi en abordant des études trop souvent laissées de côté dans le cours ordinaire de son travail. Ainsi s'il est évidemment acquis que sont connues et fréquentées les ressources de base que sont les fiches éducol, les sites disciplinaires nationaux (Portail national, Géoconfluences...) et académiques qui permettent une mise à jour continue des connaissances et des références dans une perspective pédagogique, la préparation de l'agrégation interne implique que les candidats aient le réflexe de consulter d'autres références. Cela passe par la lecture régulière des dossiers concoctés dans des revues spécialisées à destination pédagogique, telle la revue *Historiens et Géographes*, un suivi attentif des grands rendez-vous annuels de nos disciplines (tels, à l'automne, *Les rendez-vous de l'histoire* à Blois ou le *F.I.G.* de Saint-Dié), la fréquentation –des revues ou des grandes collections de « vulgarisation », tels *L'Histoire*, *Cartographie*, les Atlas autrement... Suivre ces simples conseils, tout comme continuer à lire la presse (papier, en ligne) ou se rendre dans les musées et suivre l'actualité des expositions, permettraient à un grand nombre de candidats de ne pas être surpris par des questionnements sommes toutes prévisibles.

Plus spécifiquement, la préparation au concours de l'agrégation interne ne peut se faire sans une solide actualisation de la littérature scientifique. L'ampleur du programme à travailler pour la préparation de l'oral rend bien évidemment impossible toute préparation exhaustive,

mais le jury est tout de même en droit d'attendre que les candidats soient un minimum au courant des grandes tendances de la recherche contemporaine. La fréquentation des rubriques « notes de lectures » des revues scientifiques spécialisées, en histoire comme en géographie, permet de se faire assez rapidement une idée de l'actualité des publications et des débats scientifiques du moment. Certes, toutes ne sont pas aisément accessibles, mais un certain nombre d'entre elles sont disponibles en libre accès, total via le portail *revues.org*, partiel via le portail *cairn.org*. De même la rapide fréquentation du portail *hypotheses.org* permet de se faire une petite idée de l'actualité de la recherche et ne peut être qu'encouragé, au moins pendant la période qui précède les épreuves orales.

Ce travail préparatoire ne pourra être que payant le jour du concours : il devrait permettre d'orienter assez vite et efficacement le travail de recherche bibliographique (rappelons que les candidats sont invités à visiter les bibliothèques la veille de leur passage, voire à venir assister à des oraux l'année précédant leur préparation s'ils en ont la possibilité). Il devrait surtout permettre de faire les bons choix : les candidats n'ont en effet droit qu'à 5 ouvrages, il convient donc de les choisir avec discernement. Il en va évidemment de même pour les supports pédagogiques : Documentation photographique, cartes murales... Rappelons enfin que pendant les $\frac{3}{4}$ heures auxquels les candidats ont droit en bibliothèque il peut être possible de consulter des ouvrages sans les emprunter et que les volumes de l'*Encyclopaedia Universalis* ne devraient pas être si souvent négligés pour une première approche.

L'utilisation de ces ressources bibliographiques doit ensuite être réelle lors de la préparation de la leçon : il n'est d'aucun intérêt de sortir une thèse pour finalement n'utiliser qu'un manuel. L'une des préoccupations des candidats lors de leur préparation devrait être de s'entraîner à jongler avec les différentes sources disponibles : que retire-t-on d'un manuel de type universitaire ? Qu'apporte la lecture d'un ouvrage de fond ? Comment exploiter en les articulant ces ressources universitaires / scientifiques et les ressources à finalités pédagogiques ? Une leçon réussie est une leçon qui parvient à utiliser à bon escient et ensemble ces différentes références. Cette capacité à bien les utiliser et à bien les exploiter se voit souvent dans le soin apporté à la présentation, ne serait-ce que rapide, de la bibliographie, à sa classification et à sa hiérarchisation. Le jury y est d'autant plus sensible que c'est finalement une excellente occasion d'évaluer le savoir-faire du candidat en ayant un bref aperçu de sa façon de travailler. Les livres (et les articles) étant l'une des matières première de notre métier, il est logique que les attentes et les exigences du jury soit assez élevées et légitime que des questions soient posées lors de l'entretien sur ces derniers.

A ce propos, nous tenons à rappeler ici que le jury est constitué de collègues issus de l'ensemble du monde de l'enseignement et de la recherche (enseignants, enseignants-chercheurs, personnels d'encadrement) et a en commun le souci de la valorisation, par ce concours de l'agrégation interne, d'une compétence plurielle, scientifique, pédagogique et, rappelons-le fermement, bi-disciplinaire. Aucune de ces compétences n'a de sens indépendamment des autres et la diversité du jury est garante de cet équilibre indispensable à un enseignement de qualité.

Le passage à l'oral

Afin de mettre tous les atouts de son côté pour réussir les leçons orales, les 5 heures qui séparent le tirage du sujet et sa présentation en commission demandent de cultiver quelques bons conseils pratiques. Le tirage du sujet est supervisé par le bureau du jury. Président, vice-présidents et secrétaires généraux du concours sont alors à la disposition des candidats pour répondre à toute incertitude et question, tant au moment du tirage que pendant la première heure de préparation. Le premier quart d'heure est tout à fait crucial car la bonne analyse du sujet, et notamment de l'articulation entre le questionnement scientifique et le niveau d'enseignement, détermine totalement la suite, à commencer par le choix des ouvrages et supports pédagogiques. S'y entraîner au cours de l'année en fréquentant avec

assiduité les différentes préparations mises en place au sein des académies permet de comprendre l'intitulé et de réduire le risque d'un mauvais départ. Comme, à l'écrit, une fois les idées maîtresses jetées sur le brouillon, donnant lieu à une esquisse de plan, on peut plus aisément faire le bon choix en bibliothèque. S'il est, rappelons-le, exclu de vouloir fonder tout son exposé sur les seuls manuels scolaires, il faut également veiller à choisir des ouvrages adaptés au cadre temporel de la préparation et à ses propres capacités. Dans un sujet de type biographique – courant en histoire –, se lancer à corps perdu dans la lecture d'une monumentale biographie sans avoir d'idée précise sur les personnages pourtant connus qui sont proposés (chefs ou hommes et femmes d'État, artistes, conquérants et découvreurs...) peut relever sinon de la mission impossible, du moins de l'exercice périlleux.

De retour en salle de préparation, il faut songer à bien articuler les approches scientifique et pédagogique, véritable clé du succès d'une leçon. Il n'y a pas de norme stricte en la matière, l'appréciation étant laissée au candidat, toutefois, le plus souvent elles se succèdent. Les entrecroiser, c'est à dire intégrer sa transposition pédagogique au cœur de l'exposé, peut parfois se justifier si la cohérence d'ensemble reste maîtrisée, il est en revanche déconseillé de trop la fragmenter au risque de pénaliser la présentation et l'analyse des enjeux scientifiques du sujet. Nous tenons à rappeler également qu'il faut éviter de bâtir des exposés désincarnés (oubli des acteurs individuels ou collectifs, des exemples les plus parlants) ou par trop déterministes tant en histoire qu'en géographie (rappelons une fois encore qu'une région de montagne n'est pas nécessairement répulsive et que l'on ne peut évoquer des « milieux difficiles » qu'avec une extrême prudence). Essentielle, la transposition didactique doit faire l'objet, en préparation, d'un soin comparable au reste de la leçon. Les 40 minutes allouées passant rapidement, il faut à la fois éviter de trop longues entrées en matière (lire in extenso les instructions officielles, multiplier les déclarations d'intention) et omettre de s'interroger sur la mise en œuvre devant la classe. S'interroger, même brièvement, sur l'évaluation à venir fait de toute évidence partie de l'exercice. Bien répondre à ces multiples objectifs exige un choix raisonné des supports pédagogiques utilisés au cours de son passage. Savoir les présenter (nature, contexte), les différencier notamment en les hiérarchisant les uns par rapport aux autres quant à leur intérêt pour le sujet revient à faire la démonstration de ses qualités historique et géographique.

Une fois devant la commission, potentiellement en présence d'auditeurs (rappelons que tout oral est ouvert au public), il convient de s'appuyer sur ses qualités pédagogiques ordinaires tout en évitant de confondre la commission avec une classe. Un dynamisme certain, une voix bien posée, une gestuelle convaincante et appropriée, ainsi qu'une bonne maîtrise générale de l'espace (usage intelligent du tableau, plan préalablement mis sur transparent pour être rétro-projeté, déplacement en direction du jury pour montrer la documentation sélectionnée, très brièvement commenter sa bibliographie...), voilà quelques-uns des éléments attendus ou espérés. L'exposé doit être correctement minuté, sans décalages flagrants de durée entre chaque partie du plan, et, bien évidemment entre le scientifique et le didactique. La non maîtrise du cadre horaire, par défaut ou par excès est toujours préjudiciable. De la même façon, il faut se disposer à bien réussir son entretien, partie intégrante de l'oral. Il faut nécessairement s'y apprêter dès le temps de préparation, bien rester concentré et conserver l'énergie nécessaire en prévision de ce dernier rendez-vous. Il est encore temps, sereinement et avec concision dans ses réponses, de préciser sa pensée, de revenir sur une notion utilisée mais d'évidence demeurée floue au jugement du jury, de corriger tel ou tel point sur lequel on est interpellé, de revenir de soi-même sur des erreurs ou approximations que le stress de l'épreuve peuvent engendrer. Un bon entretien est un moyen certain de valoriser une dernière fois sa prestation.

Exemples de leçons réussies

Histoire, collègue.

« L'invention de l'écriture », classe de sixième

Après une introduction classique discutant l'aphorisme « l'écriture est ce qui a fait passer les civilisations de la Préhistoire à l'Histoire », le candidat a bâti une leçon en trois parties. La première a été logiquement consacrée à la naissance de l'écriture en Mésopotamie, à ses aspects concrets et à ses conséquences. L'Historiographie et les travaux de Jean Bottero ont ici été utilisés à bon escient. La seconde partie, plus originale (« Réflexions sur les premières écritures »), a élargi le spectre en faisant référence à d'autres civilisations comme la Chine. Enfin et surtout, la troisième partie consacrée aux « différents rôles d'un instrument de pouvoir » a notamment montré le rôle social, économique et politique de l'invention de l'écriture. Ce qui a donc fait la valeur de cette leçon est à la fois le plan et surtout l'appropriation du sujet par le candidat qui ne s'est pas contenté de faire référence à ses aspects les plus évidents, mais en a bien cerné toute la dimension. Il a fait preuve de culture et de dynamisme, a présenté la leçon de manière fort plaisante, illustrant son propos par quelques documents bien maîtrisés, ni anecdotiques, ni trop nombreux.

La partie pédagogique, très ambitieuse en classe de sixième, était néanmoins rendue possible par l'investissement et les idées claires du candidat. Elle reposait sur un corpus raisonnable de trois documents, sept questions et un tableau à compléter qui, dans sa réalisation, sert d'exercice à l'acquisition progressive de l'autonomie de travail, un des objectifs de base de l'entrée en collège.

Lors de l'entretien, les questions du jury visaient surtout à évoquer les aspects non traités par le candidat faute de temps : aspects techniques, civilisations non mentionnées par le candidat lors de son exposé (civilisations précolombiennes notamment). Elles ont permis de constater les connaissances et la constante réactivité du candidat.

Géographie collègue

« Géopolitique des interventions militaires françaises dans le monde », classe de troisième

La leçon portait sur un sujet pointu qui n'a semble-t-il pas déstabilisé la candidate : si le plan de la partie scientifique était perfectible et si les questions ont révélé quelques failles et méconnaissances, notamment sur l'Afrique, l'exercice a été considéré par le jury comme réussi.

En introduction, la candidate a eu le souci de définir les principaux termes du sujet en les reliant aux différents courants de la géographie et à l'histoire de la discipline. À la figure tutélaire de Ratzel se sont ainsi ajoutés celles déjà anciennes d'Yves Lacoste ou ceux très actuels de Bertrand Badie. Des rappels historiques et la mobilisation de l'actualité récente (interventions militaires françaises au Mali et en Centrafrique) ont été utilisés pour répondre à la question : qu'apporte la géographie à la compréhension du phénomène ?

Dans le déroulement de la leçon, le détail des connaissances fut d'un niveau tout à fait satisfaisant et la candidate a exposé des connaissances factuelles précises (par exemple sur le Livre blanc de la Défense), a manié les termes techniques adéquats (« États faillis », « zones grises », notion d'« arc des crises » discutée avec pertinence...) et a fait preuve d'un vrai sens géographique dans ses analyses et d'une véritable profondeur dans sa réflexion.

Le plan en trois parties a amené la candidate à étudier d'abord « une géopolitique régionale au nom du maintien de la paix », avant de voir en seconde partie les évolutions des missions de la Défense nationale depuis 1991 dans le contexte post-guerre froide. La troisième partie,

consacrée à l'Union européenne et à l'insertion de cette géopolitique dans un contexte européen, était plus contestable. Cette dernière était d'ailleurs plus disparate, beaucoup trop implicite et parfois un peu vide, rappelant au passage une évidence : un bon plan n'est pas nécessairement en trois parties.

La partie pédagogique était tout à fait pertinente, la candidate ayant très justement pensé à faire le lien avec le programme d'éducation civique de Troisième. Elle conduisait les élèves, à partir de deux documents (dont une carte des forces françaises engagées dans le monde), à localiser, à décrire et à comprendre les logiques de telles interventions.

Pour le Jury, Stefano SIMIZ et Jean-Fabien STECK