



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : agrégation interne et CAERPA

Section : histoire et géographie

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Tristan LECOQ
Inspecteur général de l'Éducation Nationale
Président du jury

Le concours de l'agrégation interne d'histoire et de géographie s'adresse en premier lieu à des professionnels, à des fonctionnaires en activité, à des collègues. En un temps où l'on évoque la « professionnalisation » des concours de recrutement des enseignants, il n'est pas besoin de se poser la question pour celui-là : professionnel, il l'est en quelque sorte intrinsèquement. L'écrit et l'oral du concours sont conçus, définis et mis en œuvre dans cet esprit. Le mérite, qui seul permet une inégalité juste, est le fondement de ce concours.

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

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

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

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

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

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

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

Partant, trois séries de remarques seront avancées s'agissant de la session 2016 du concours.

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

L'articulation entre les connaissances et leur mise en œuvre est, ensuite, une des clefs de ce

concours. De ce point de vue, les candidats dont c'est le métier que d'enseigner et qui réussissent les épreuves d'écrit et d'oral sont le plus souvent ceux qui réfléchissent, conçoivent et proposent des transpositions pédagogiques qui reposent sur une réelle cohérence entre les éléments maîtrisés de l'exposé scientifique et la preuve de leur caractère opérationnel dans les dispositifs pédagogiques.

La question des ressources sur lesquelles s'appuient les candidats est enfin essentielle. Le jury connaît et comprend les difficultés que posent les conditions actuelles des bibliothèques d'histoire et de géographie de ce concours. Partant, malgré les efforts permanents d'actualisation, en dépit des meilleures volontés des uns et des autres, les évolutions techniques, les exigences pédagogiques, l'expérience de certains candidats doivent conduire à s'interroger sur ces matières. Il n'empêche que les bibliographies remises au jury sont souvent étroites, peu ou mal commentées, et ne témoignent guère de lectures personnelles que l'on ne saurait trop recommander aux candidats.

La session 2016 a vu 1829 candidats du public et 212 candidats du privé s'inscrire à ce concours. 1085 étaient présents à la dernière épreuve pour 105 postes dans l'enseignement public et 6 dans l'enseignement privé. 225 candidats du public et 14 candidats du privé ont été admissibles, sur la base d'une barre d'admissibilité unique de 9,29. Une barre d'admission de 9,71 à l'issue des épreuves orales a permis de recevoir 105 candidats de l'enseignement public et une barre de 11,6 candidats de l'enseignement privé.

La session 2016 du concours a reposé sur deux questions déjà au programme en 2015 : « Guerres et sociétés en Europe occidentale de 1270 à 1480 (Royaume de France, d'Angleterre et d'Ecosse, marges occidentales de l'Empire) » en histoire médiévale et « La géographie des conflits » en géographie. S'y sont ajoutées « Citoyenneté, République et démocratie en France, de 1789 à 1914 » en histoire contemporaine et « La France. Mutations des systèmes productifs » en géographie.

La question de géographie a fait l'objet d'un commentaire et d'une bibliographie. La question d'histoire, reposant sur un texte d'accompagnement, a été complétée par une bibliographie *ad hoc*. La borne d'arrivée de cette question a en effet été portée jusqu'en 1914 pour lui donner une véritable assise chronologique, problématique et historiographique et des ajustements portés au traitement de cette question signifiés dans la note de cadrage.

S'y ajoutent en 2017 deux questions nouvelles : « Géographie des mers et des océans » et « Le monde romain de 70 avant Jésus-Christ à 73 après Jésus-Christ ». Elles font l'objet, chacune pour ce qui les concerne, de notes de cadrage spécifiques à ce concours d'agrégation :

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

Quelques réflexions liées entre elles se dégagent des sessions de ce concours pour les années 2015 et 2016. La première est que ce concours mérite d'être sérieusement préparé et, lorsqu'il l'est, dans le public comme dans le privé, les résultats suivent. Une lecture fine des barres d'admissibilité et d'admission, avec un peu de recul critique, permettra de s'en assurer. La préparation est cependant souvent plus difficile pour des enseignants qui servent déjà dans l'institution scolaire que celle des concours externes qui ne couvre pas, de surcroît et loin s'en faut, ni le territoire national ni le territoire de l'enseignement supérieur.

La deuxième est qu'une forme d'autonomisation est nécessaire par rapport aux concours externes des agrégations d'histoire et de géographie, dont les choix des questions aux programmes, de leurs intitulés et de leurs attendus peuvent ne pas être dans la ligne de ce que l'on attend des candidats à l'agrégation interne. Cette démarche d'autonomie progressive, entamée pour la question d'histoire contemporaine de la session 2016, se poursuivra avec la volonté que les trois concours, externes et internes, soient séparables mais non séparés.

Les exigences de l'agrégation interne ne sont pas moindres au plan académique mais s'en distinguent par la finalité. Il s'agit notamment de permettre aux préparateurs un réinvestissement immédiat dans leur travail d'enseignant.

C'est aussi dans un contexte marqué par l'entrée en application des nouveaux programmes de collège à la rentrée 2016, qu'il convient, afin de lever toute ambiguïté, de souligner que lors des épreuves orales de la session 2017, les interrogations porteront sur les programmes en vigueur au collège comme au lycée.

La troisième remarque concerne dès lors le devenir des concours externes d'agrégation, de leur articulation avec les concours internes, dans le cadre plus général des concours de recrutement des enseignants d'histoire et de géographie, pour ce qui concerne nos disciplines.

Une dernière question s'est posée en 2016, qui n'est ni du même ordre ni du même terme que les précédentes mais qui aurait pu et pourrait perturber le fonctionnement de ce concours, relativement au lieu qui accueille les oraux de l'agrégation interne d'histoire et de géographie. Ces oraux ont lieu, depuis quinze ans, à Châlons-en-Champagne. Ils ont vu passer quelques 3400 admissibles, 1680 agrégés, 800 appariteurs et 750 membres du jury. Le maintien de l'implantation des oraux du concours à Châlons et en son centre-ville est souhaité par la collectivité territoriale, par le bureau du jury comme par ses membres, et la question ne saurait être tranchée qu'en concertation avec ceux-ci par la seule autorité déconcentrée de ce ministère.

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

Tristan Lecoq
Inspecteur général de l'Éducation nationale
Professeur des universités associé (histoire contemporaine) à l'Université de Paris Sorbonne

¹ La liste des membres du jury est disponible à l'adresse suivante : http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_interne/96/4/a2016_agreg_interne_histoire_geo_517964.pdf

Informations relatives au passage à la correction dématérialisée des copies pour la session 2017 du concours de l'agrégation interne d'histoire et géographie

Pour les candidats, rien ne change lors des épreuves écrites. Ils utiliseront les copies normées des concours. En revanche, les membres du jury ne vont plus lire ni évaluer les copies sous format papier mais vont travailler directement sur des versions numériques, en corrigeant les copies à l'écran.

Il est donc particulièrement important que les candidats soient vigilants sur la forme pour que la copie reste bien lisible après numérisation. Sans parler de la graphie qui doit être soignée, la forme générale du devoir doit être lisible. Il faut ainsi éviter les encres pâles.

Même si les titres des parties ne sont pas nécessairement souhaitables, il est important que les correcteurs distinguent facilement les grandes parties qui structurent la réflexion et les sous-parties qui les composent. Si le/la candidat(e) mentionne des titres, ils ne doivent pas se substituer à la démonstration. Or l'usage d'un titre pour identifier ou qualifier une étape du raisonnement a parfois tendance à annihiler la logique démonstrative interne ; il peut donc être un véritable « faux ami ».

De plus, il convient de ne pas écrire contre le bord de la page, car le morceau de phrase pourrait échapper à la numérisation.

De même l'usage du *Tipp-Ex* est fortement déconseillé car la surimposition d'écriture passe mal et risque de se transformer en zone illisible. Il vaut mieux rayer à la règle le mot ou la phrase à éliminer.

La pagination est essentielle. Il n'est plus possible de faire un renvoi sur une autre page ou d'inverser des intercalaires. L'ordre des pages est impératif.

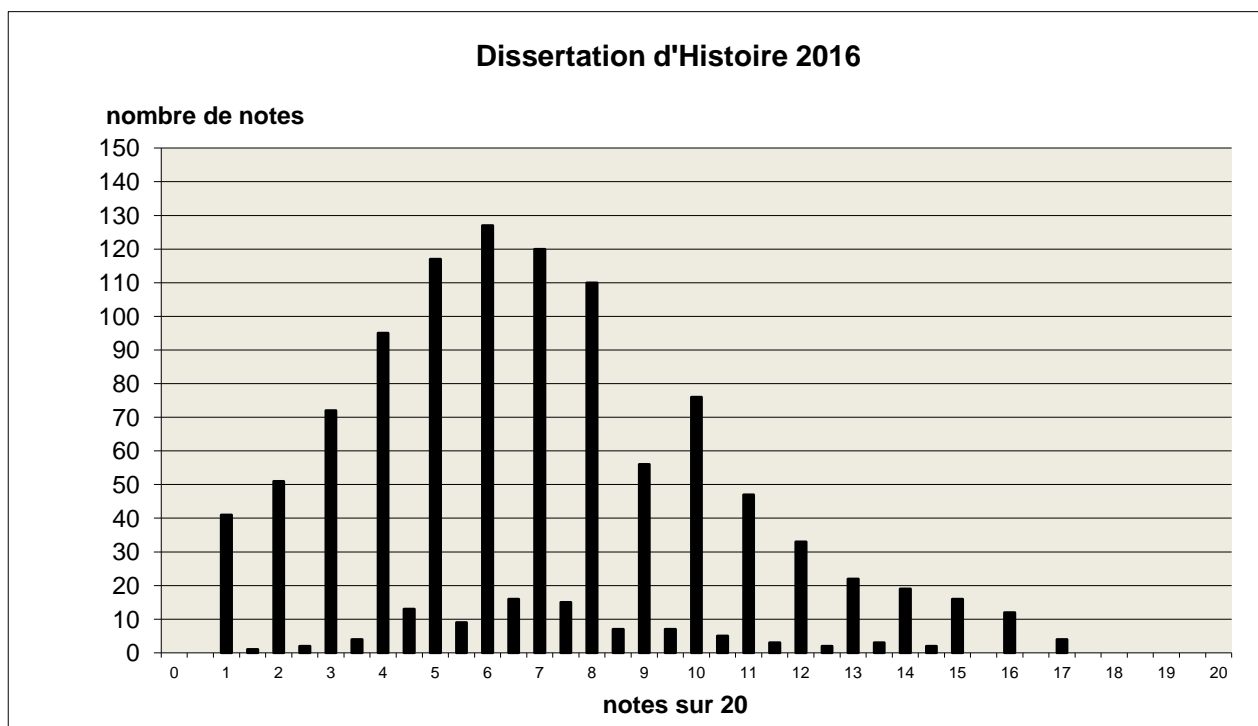
Pour les schémas, il sera nécessaire d'éviter les traits trop fins et les couleurs trop pâles, en conservant des teintes qui passeront plus aisément à la numérisation.

Statistiques du concours 2016

Le nombre de candidats inscrits pour la session 2016 s'est élevé à 2041, soit 1829 candidats pour le concours public et 212 pour le concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés (CAERPA) du privé. Les chiffres sont en augmentation de près de 6 % par rapport à la session 2015, ce qui témoigne de l'attractivité de ce concours. Comme chaque année, une partie importante des inscrits (45 %) ne s'est pas présentée aux épreuves écrites, faute sans doute de préparation régulière. Il va de soi que l'agrégation interne est un concours exigeant et complet qui demande une préparation solide, raisonnée, échelonnée tout au long de l'année – et souvent même sur deux années consécutives – pour bien aborder les épreuves, répondre aux attentes spécifiques du jury, réfléchir à ses propres pratiques pédagogiques, et ce faisant mettre tous les éléments de son côté pour réussir.

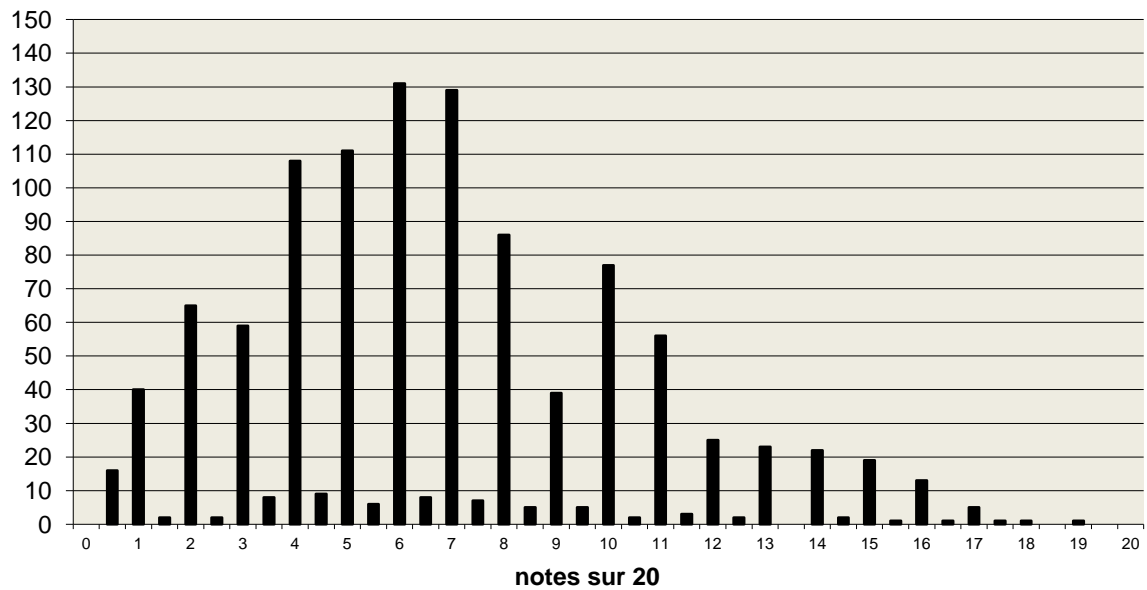
Si seulement 1121 candidats se sont présentés à la première épreuve écrite (dissertation d'histoire), peu ont décroché, 1085 candidats ayant composé sur les trois épreuves. Les 36 candidats ayant abandonné au cours de l'écrit ne représentent que 3,2 % des présents et 1,7 % des inscrits. Il faut souligner le fait que l'admissibilité ne se joue pas sur une seule copie, mais sur la moyenne de trois notes (chacune coefficient 1), le commentaire de documents, d'histoire ou de géographie, constituant la grande spécificité du concours interne.

Les moyennes de l'écrit sont très proches les unes des autres, quelle que soit l'épreuve : 6,94 pour la dissertation d'histoire, 6,83 pour la dissertation de géographie, 7,13 pour le commentaire de documents (7,06 en histoire et 7,22 en géographie). La similarité des notations dans les différentes épreuves transparaît nettement à la lecture des graphiques :



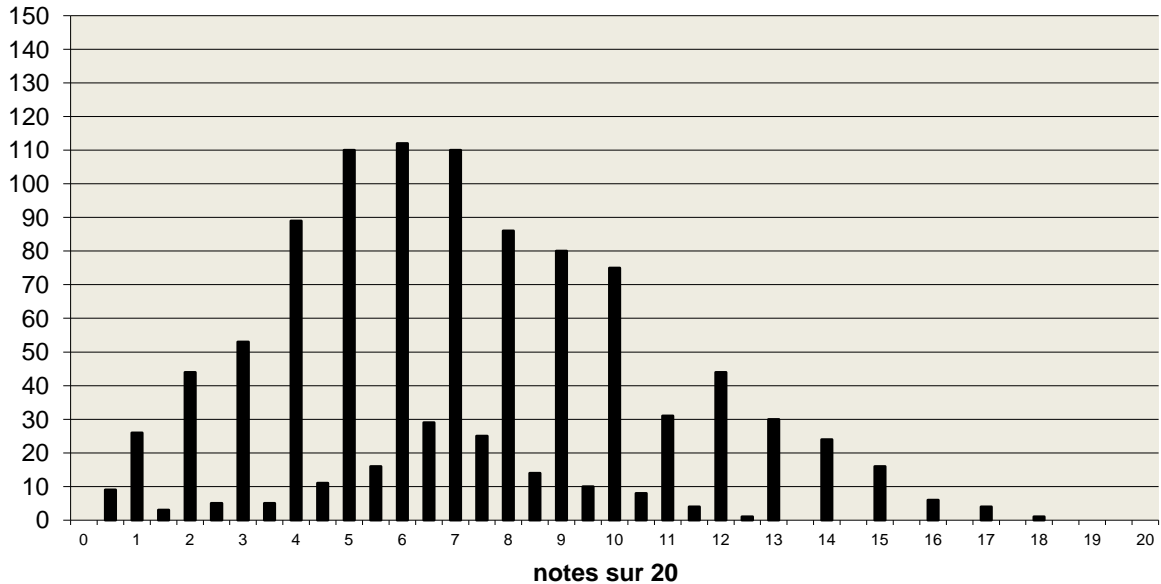
Dissertation de Géographie 2016

nombre de notes



Commentaire de documents 2016

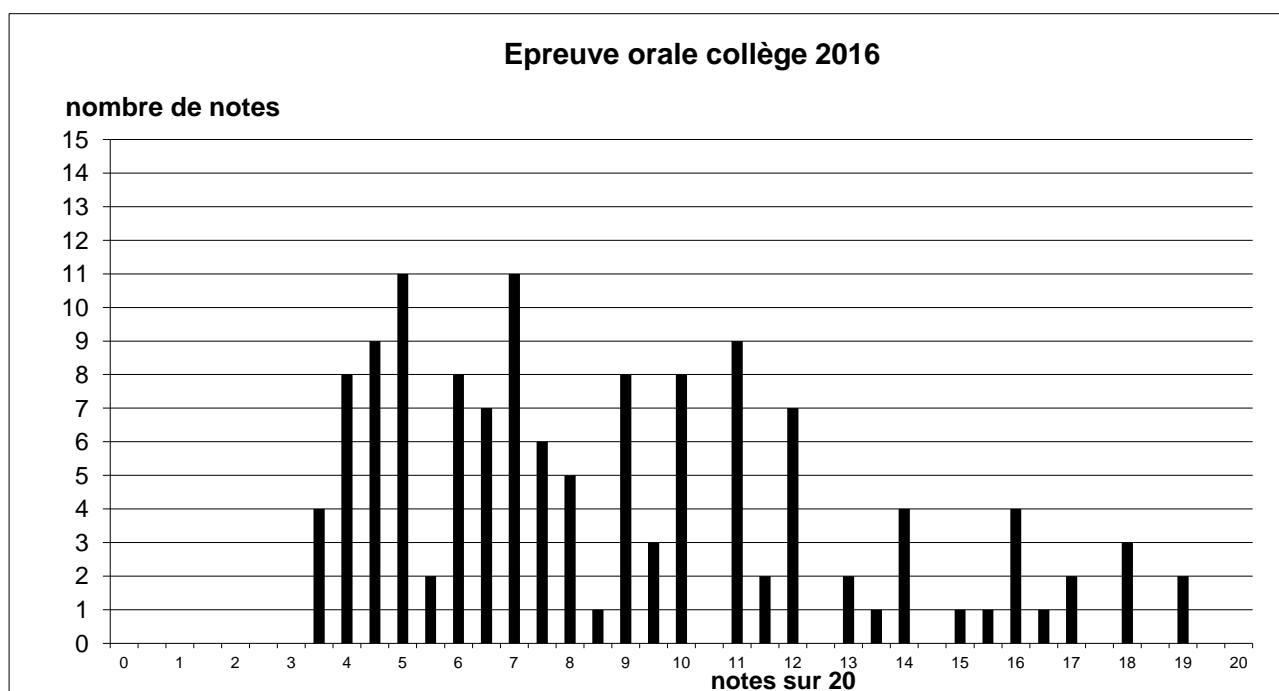
nombre de notes

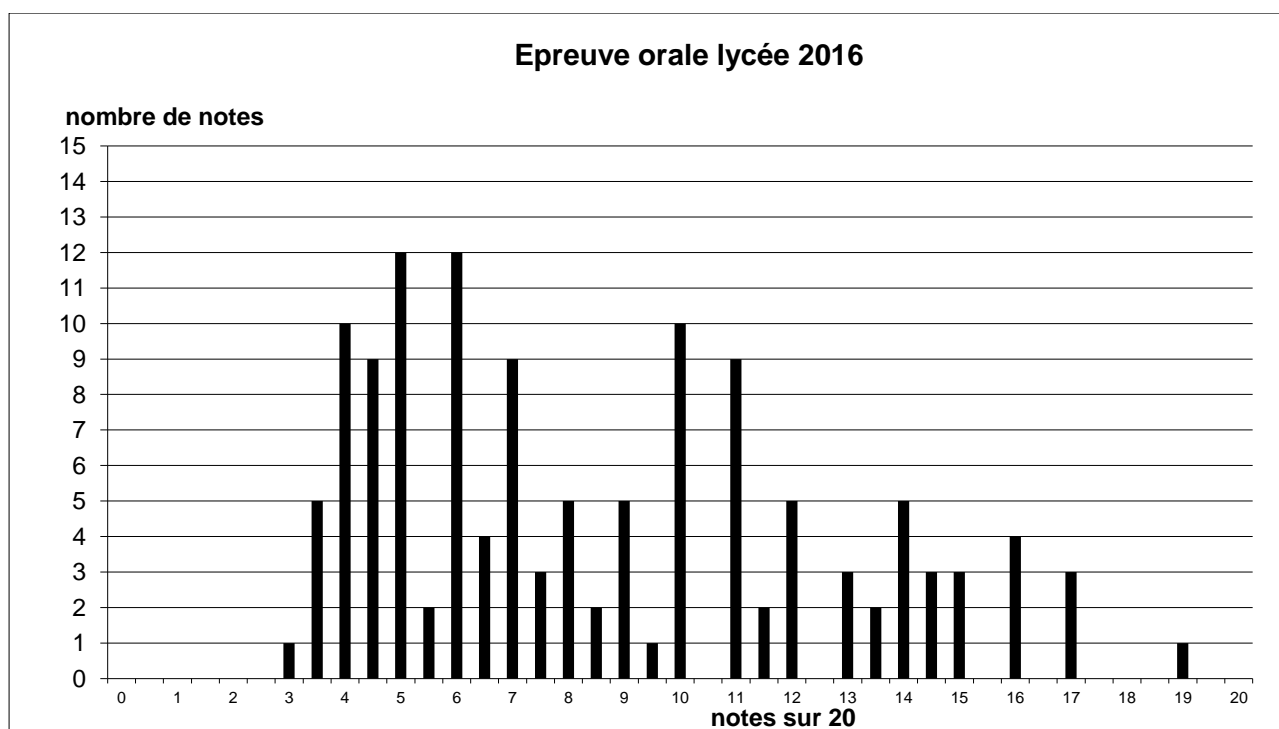


Selon les épreuves, la répartition des notes est très similaire. Ce rapprochement des moyennes est dû au remarquable travail d'harmonisation réalisé par l'ensemble des membres du jury tout au long du processus d'évaluation, de manière à mettre chaque candidat à égalité. Environ un cinquième des copies a eu une note supérieure ou égale à 10, et un peu moins d'un quart inférieure à 5. Il faut rappeler fermement que ces épreuves ne sont pas celles d'un examen mais celles d'un concours, et donc que la notation ne correspond pas à un niveau mais à un classement. Les membres du jury cherchent à utiliser toute la plage de notation, en ventilant leurs notes pour différencier les bonnes

des mauvaises copies. Une mauvaise note à une épreuve traduit donc surtout une insuffisante préparation, et il est fréquent que des candidats ayant échoué la première année tirent positivement les leçons de leur échec pour réussir brillamment l'année suivante. La médiane est identique pour la dissertation d'histoire et le commentaire de documents - d'histoire comme de géographie - (égale à 7), mais elle est inférieure d'un point (6) pour la dissertation de géographie. Cela s'explique sans doute par une mauvaise compréhension du sujet par une partie des candidats – la notion de système productif étant pourtant au cœur de la question au programme –, les candidats les plus brillants réussissant dans tous les cas à « sortir du lot ».

Compte-tenu de cette répartition des notes et des capacités d'accueil de l'ESPE de Châlons-en-Champagne, la barre d'admissibilité a été fixée à 9,29, ce qui correspond à un seuil équivalent à celui de l'année précédente (9,33). Cette barre permettait d'avoir 239 admissibles, soit 22 % des candidats ayant composé dans les trois épreuves. Il faut rappeler que les coefficients donnés aux deux épreuves orales - collège et lycée - (2 et 2) sont plus importants que ceux de l'écrit (3), preuve de la philosophie de ce concours interne, qui accorde une part non négligeable à la didactique et à son articulation avec le scientifique. Ce jeu de coefficients permet à tout admissible de se battre à l'occasion des épreuves orales, sans penser outre mesure à ses résultats écrits.





Les moyennes des deux épreuves orales sont très proches : 8,53 en collège et 8,67 en lycée.

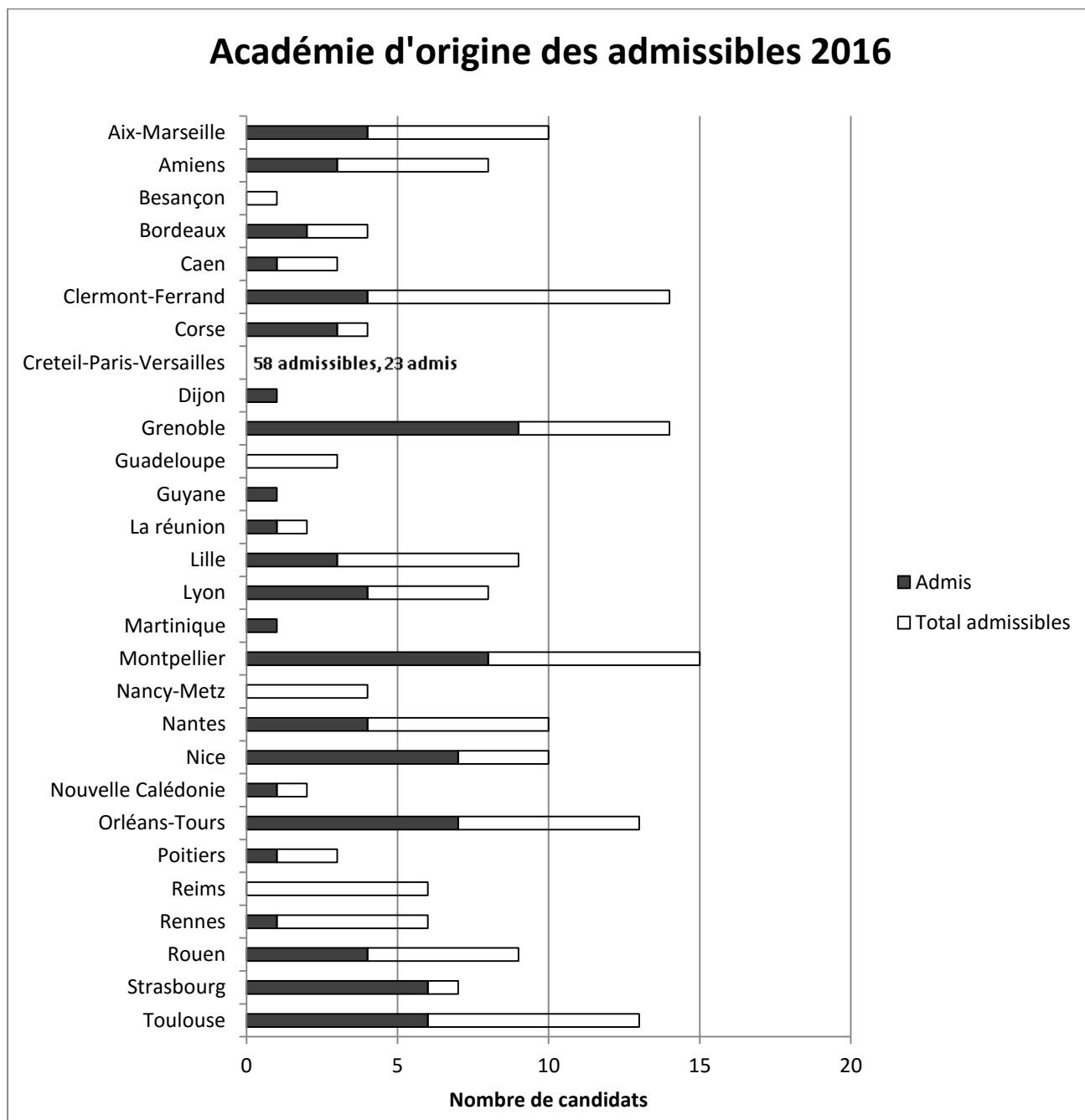
Comme pour l'écrit, la répartition des notes ne témoigne pas d'un niveau mais d'un classement, et tout candidat doit apprécier ses résultats avec recul. Compte-tenu du nombre de postes offert au concours (105 postes pour le public et 6 pour le privé), il n'était pas possible de fixer une barre d'admission commune. La barre a été fixée à 9,71 pour le public et à 11 pour le privé, tous les postes offerts au concours ayant été pourvus.

Au terme du concours, les candidats ayant participé à l'ensemble des épreuves (écrites et orales) ont une moyenne de 9,6 dans le public et 9,9 dans le privé. La moyenne des notes des admis atteint 11,3 pour le concours public et 11,96 pour le privé.

On constate depuis plusieurs années un rajeunissement des inscrits. Les plus jeunes candidats ont désormais 27 ans (et les plus âgés 55). Cette tendance confirme la place que prend l'agrégation interne dans l'évolution de carrière des enseignants du secondaire, le concours pouvant constituer un objectif immédiatement après cinq années d'exercice. Il faut cependant souligner que le concours interne évalue une expérience et une réflexion sur les pratiques professionnelles, qui s'acquiert et se consolide avec le temps. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de constater que la moyenne d'âge des admis atteint 36 ans, et celle des admissibles 37 ans. Sur l'ensemble des admis, près d'un candidat sur cinq a déjà tenté l'oral lors de la session 2015. Ces chiffres confirment le fait que la présentation au concours ne s'improvise pas, demande une excellente préparation, et peut s'envisager raisonnablement sur quelques années. Ils peuvent aussi illustrer le fait qu'un échec peut être suivi d'une réussite, à condition d'en tirer positivement les leçons. Le déséquilibre par sexe tend apparemment aussi à se renforcer. Cette année, les femmes représentent 56 % des admissibles et 61 % des admis(es).

La répartition des admissibles et des admis par origine, enfin, dépend en grande partie de la taille

des académies, celles de Créteil-Paris-Versailles fournissant naturellement les plus gros contingents (58 admissibles, 23 admis). Dans le détail, les différences témoignent aussi de l'inégale préparation au concours à l'échelle du territoire national. Il faut enfin mentionner cette année la belle réussite des candidats inscrits Outre-mer.



EPREUVES ÉCRITES (Admissibilité) :

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

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98775/les-sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-agregation-session-2016.html>

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

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

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

En effet, la lecture des précédents rapports de l'agrégation interne d'histoire-géographie permet de compléter très utilement les remarques faites dans ce rapport et d'approfondir certaines observations d'ordre méthodologique concernant la rhétorique de la dissertation.

Dissertation d'histoire

Sujet : « Défendre la République (1792-1914) »

Le présent rapport s'articule en trois temps. Le premier concerne l'analyse du sujet et propose des pistes de correction. Le deuxième délivre des conseils pour la rédaction d'une dissertation selon les règles communes. Les exemples donnés se réfèrent à celle de cette session. Le troisième comporte quelques éléments signifiants pour amener les candidats, soumis à une préparation contrainte, à identifier des stratégies pour valoriser leur travail en lien avec leur pratique professionnelle quotidienne. En effet, si la culture académique la plus courante était souvent présente dans les travaux, une connaissance appropriée de l'historiographie récente ainsi qu'une certaine culture générale manquaient parfois. Or, de même que les professeurs s'appuient sur l'historiographie récente et leur propre culture générale pour préparer leurs séquences et séances, ils doivent mobiliser ces pratiques intellectuelles dans les copies de concours.

Analyse du sujet, mobilisation des connaissances et structuration de l'argumentation :

Dans le cadre de la nouvelle question au concours « Citoyenneté, République, Démocratie en France de 1789 à 1914 », le sujet **Défendre la République (1792-1914)** prend en charge l'ensemble des champs présents dans le *Texte d'accompagnement des questions du programme*. En effet, il articule les champs politiques, sociaux, culturels et militaires tout en mesurant les évolutions sur un temps long. Ancré dans l'historiographie récente, il ne relève ni de l'actualité ni de l'enseignement moral et civique, mais d'une approche purement historique, ce qui ne peut surprendre. Il n'appelle en aucun cas un positionnement et un engagement de la part des candidats,

mais nécessite bien une réflexion historique sur l'évolution dialectique entre la République et sa défense, sous tous ses aspects.

Le verbe « défendre » n'est en effet pas circonscrit à la seule protection face à un adversaire ou à un ennemi, intérieur ou extérieur à la République et à ce qu'elle représente. L'idée retenue est celle d'une opposition, d'une lutte, d'une organisation de la part d'acteurs diversifiés, qu'il convient d'identifier, pour asseoir, conforter un projet, et faire advenir un régime. Il fait donc appel aux modes d'organisation institutionnels mais aussi intellectuels, sociaux, politiques (y compris clandestins), afin d'entretenir et de faire évoluer les projets républicains. En effet, la République fait ici référence à des expériences politiques limitées dans le temps (de 1792 à 1799 ou 1804 si l'on s'en tient à l'établissement de l'Empire, de 1848 à 1852 si l'on s'en tient au rétablissement de l'Empire, et après 1870-1871) ainsi qu'à des projets qui évoluent. Par conséquent, il convient d'analyser aussi bien la défense du régime républicain que celle du projet républicain lorsque d'autres régimes sont en place. Or une lecture erronée du sujet a conduit des candidats à produire des copies insuffisantes car ils n'ont traité que les périodes durant lesquelles était établi un régime républicain.

Le temps long proposé permet de voir comment la République française, proclamée en 1792, s'est imposée au bout d'un siècle au point d'épouser les contours de l'idée de Nation pour aboutir à « l'Union sacrée » de 1914. Il était possible d'analyser les notions de violence, relation entre centre et périphérie, de même que de jouer sur les échelles spatio-temporelles puisque les républicains, qui circulent dans toute l'Europe, se réfèrent régulièrement à la Première République pour s'en détacher, l'enrichir, la revendiquer, asseoir la légitimité de leurs projets et des républiques ultérieures. Ils y puisent symboles et figures tutélaires. La problématique choisie doit amener à interroger les acteurs-défenseurs, leur organisation et leur impact sur l'évolution même de la République. Elle nécessite également d'identifier les adversaires, les ressorts de leur hostilité ou de leur méfiance. Elle doit enfin aborder les modalités d'ancrage et d'acculturation (École, Armée, cercles, communes...) dans le cadre d'une instabilité et de débats qui nuisent, jusque dans les années 1880, à l'instauration d'un régime républicain durable.

Pour ce faire, un plan chronologico-thématique semble s'imposer car le plan thématique paraît difficile à mener sur un temps long. Il ne met guère en valeur les césures et fait courir des risques de déséquilibre et de redondance. Les correcteurs n'ont cependant pas pénalisé des plans thématiques judicieusement construits. Par ailleurs, les césures choisies peuvent être différentes selon la démonstration menée par les candidats mais doivent toujours faire l'objet d'une justification rigoureuse.

Trois périodes distinctes peuvent être identifiées : 1792-1848 ; 1848-1884 ; 1884-1914. Ces trois temps de la « défense » de la République sont définis en fonction de sa capacité à la fonder et à l'ancrer dans la durée.

Dans un premier temps, les périls, adversaires et ennemis, intérieurs et extérieurs, l'emportent sur la République. Cette dernière marque les esprits par les débats qui l'agitent, une acculturation forte ainsi qu'une propagation de ses valeurs dans le cadre d'une expansion territoriale (cf. Italie). Napoléon stabilise le régime mais s'en détache rapidement. A la défense de la République se substitue la dictature militaire qui provoque le retour des Bourbons, lesquels ne peuvent cependant effacer les héritages socio-politiques de la défunte République. Ils ne parviennent pas à entraver la circulation des idées et des hommes à l'échelle européenne, ce qui nourrit émeutes, mouvements révolutionnaires et tentatives d'organisation sur le territoire français (cf. banquets). La deuxième République, fragilisée comme la première par ses contempteurs et les conflits internes (république sociale contre république modérée, répression de juin 1848), ne produit pas constitutionnellement ses propres défenses et, de régime faible, devient régime fragilisé.

La deuxième partie du travail, qui court de 1848 à 1884, met tout d'abord en exergue les

difficultés que rencontre la deuxième République, confisquée par plébiscite. Dès lors, les Républicains, entrés dans l'opposition, subissent la répression de la part d'un régime qui, à compter de 1859, leur laisse une place nouvelle. Ils se remobilisent alors de manière ouverte dans le cadre du jeu électoral bien que, là encore, ils montrent des divisions internes (cf. plébiscite du 8 mai 1870). Les tensions politiques, la catastrophe militaire font passer en moins d'un an de la guerre impériale à la guerre nationale puis à la guerre civile.

La jeune République du 4 septembre construit lentement sa légitimité, tout d'abord face à la Commune qui l'accuse de « conspiration monarchiste », puis face aux monarchistes. Elle organise pour cela sa défense par le truchement d'une campagne politique à l'échelle de la France, laquelle renverse les équilibres. Constitutionnellement, l'amendement Wallon (1875) assure la forme républicaine du régime. La Troisième République est peu à peu reliée au temps long du régime en assumant l'héritage révolutionnaire (Marseillaise, 14 juillet).

Enfin, une troisième partie analyse la défense de la République de 1884 à 1914 comme une période de consolidation du régime : les adversaires sont réduits et les Français sont unis. Le temps du combat fait place à celui de « la puissance établie » (Maurice Agulhon). En 1884, la révision constitutionnelle protège la République de ses adversaires puisque l'article 8 de la loi du 8 février 1875, modifié, assure désormais la pérennité du régime républicain qui « (...) ne peut faire l'objet d'une révision ». La date, largement oubliée, est pourtant capitale. Il s'agit désormais de conforter le régime en adossant le triomphe des républicains aux réformes de l'École et de l'Armée et en marginalisant et/ou ralliant les opposants.

En premier lieu, dans le sillage d'une laïcisation commencée dès 1879 pour défendre la République contre l'influence du catholicisme, la révision constitutionnelle de 1884 supprime la référence à Dieu et les prières publiques à l'ouverture des assemblées. Malgré les crises, les catholiques se rallient à la République, sous l'influence notamment de l'Encyclique de Léon XIII, *Au milieu des sollicitudes* (1892). Si la séparation des Églises et de l'État marque un temps de tensions, le gouvernement renonce aux inventaires en cas d'opposition afin de ne pas réactiver une rupture qui, lors de la Révolution française, fut profonde.

En deuxième lieu, les lois scolaires assurent des fondations plus solides. Si l'instruction primaire se développe depuis 1816, le projet repose désormais sur un socle de lois courant de 1881 à 1886. Elles assurent la gratuité, l'obligation de l'instruction primaire, la laïcité des personnels et des programmes. Cela s'accompagne de création d'outils comme le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson ou la diffusion massive de l'ouvrage *Le Tour de France par deux enfants*. Dans ce contexte se dégagent des acteurs et des actrices, les hussards noirs de la République, dont l'appellation témoigne de ce que la défense de la République ne s'arrête pas aux portes des casernes. L'attention portée aux patois, voire aux accents régionaux des enseignants, malgré la survivance de « petites patries » (Jean-François Chanet) souligne l'indivisibilité de la République que l'Armée doit également assurer.

Car, en troisième lieu, les réformes de l'Armée, continues depuis 1872, visent à en faire un instrument militaire efficace, au service de la « Revanche », à mobiliser le maximum de soldats sur le modèle prussien, puis allemand, à « quadriller » le territoire par des implantations militaires. A partir de 1892, la France se couvre du gris manteau des casernes. L'affaire Dreyfus montre que l'Armée ne peut échapper à l'État républicain sous peine de le mettre en danger. En effet, les ligues s'agitent, telle la Ligue des Patriotes de Déroulède et l'opinion publique est prise à témoin par des intellectuels antirépublicains (cf. Charles Maurras). Dès lors, la réorganisation du recrutement montre la volonté de donner à l'armée une mission républicaine forte, de défense mais aussi d'éducation et de (re)-conquête. Par la construction d'un service militaire national et universel, « bras armé » de la nation, l'Armée devient plus démocratique et citoyenne (loi Berteaux, 1905). Elle agit comme creuset républicain puisque aucun jeune homme ou presque n'y échappe, y compris prêtres, séminaristes, enseignants (cf. la loi « Curés sac au dos » préparée par le général Boulanger en

1889). Elle sert le projet colonial et, pense-t-on alors, le rayonnement de l'Etat républicain. En 1912, un décret instaure le recrutement des tirailleurs sénégalais, corps qui existe depuis 1857.

En 1913, la loi Barthou, après d'âpres débats, fait passer le service militaire à trois ans. La défense de la République s'exprime dans le consensus national qui préside à la mobilisation d'août 1914. La guerre soude les différents partis dans une « Union sacrée » pour défendre la patrie en danger et la République attaquée (lecture du message de Raymond Poincaré par René Viviani, le 4 août 1914, devant les deux Chambres). Le *Chant du Départ* résonne alors parfois. Le péril extérieur unit les Français pour défendre la République, la Nation et la Patrie qui, en 1914, se confondent.

Attendus formels et méthodologiques :

Rappelons qu'un champ lexical simple, précis s'avère plus porteur qu'une terminologie socio-politique non explicitée et donc peu efficiente. Le futur historique est à proscrire absolument ; la syntaxe, l'orthographe, la grammaire et la calligraphie à soigner ; les coupures de mots en fin de ligne à manier selon les règles en vigueur. Autant d'éléments évidents, qui constituent des facteurs de lisibilité et de clarté incontournables, dont on regrette qu'ils ne soient pas systématiquement présents.

L'introduction répond à une structure généralement bien maîtrisée dans sa première partie et plus particulièrement dans l'accroche et la définition des termes du sujet. Cette année, les accroches liées à l'actualité furent nombreuses. Elles ont parfois pu conduire à une forme de téléologie inacceptable en histoire. Les bornes chronologiques gagnent à être systématiquement explicitées et caractérisées en relation avec le questionnement, ce qui ne fut pas toujours le cas. La problématique doit être énoncée sous la forme d'une seule question, à laquelle la conclusion répond explicitement. En effet la superposition de plusieurs questions, que l'on trouve quelquefois, engendre des copies plus narratives, moins démonstratives et par conséquent moins efficaces. L'annonce du plan, indispensable et heureusement présente dans la majorité des copies, gagne à être très claire et bien exploitée pour montrer la manière dont a été circonscrit et perçu le sujet.

Dans le corps du devoir, des chapeaux de partie et des transitions, lesquels mettent en valeur les articulations, sont fortement attendus, ce qui ne signifie pas pour autant que les titres et sous-titres doivent apparaître. Les copies dans lesquelles ces derniers sont visibles révèlent souvent un problème de fluidité et de gestion du temps. Les candidats ne peuvent faire l'économie d'une troisième partie et d'une conclusion rédigée. Cette dernière doit à la fois proposer une réponse synthétique à la problématique et une ouverture. Chaque paragraphe du devoir doit contenir une idée et un exemple analysé en relation avec cette dernière. Ils sont donc en nombre limité. S'il faut veiller à « aérer » la copie, il n'est pas utile de sauter des lignes trop fréquemment. Seules les grandes parties doivent être distinguées clairement de la sorte ; les sous-parties sont mises en valeur par le fait d'aller à la ligne et par un alinéa.

Tout ceci nécessite un entraînement en cours d'année pour réapprendre à gérer la durée de l'épreuve et l'organisation du travail. Cela montre également la nécessité d'un effort pour nourrir chaque partie de manière adéquate et ne pas épuiser le sujet dans les deux premières parties. Dans le cas présent, certaines périodes furent peu traitées car vraisemblablement moins maîtrisées ou difficilement articulées avec le sujet (cf. caractère républicain du consulat non interrogé, Restauration survolée, place de la République dans la Commune non convoquée). Fut également très peu développée la période postérieure à l'affaire Dreyfus – comme si une fois assise, la République n'était plus à défendre. Quant à l'année 1914, elle fut peu questionnée tant sur le plan intérieur qu'extérieur. Elle ne s'arrête portant pas en janvier. A pu dès lors être valorisée une copie ayant parlé à bon escient du faible taux de refus d'incorporation comme d'un signe tangible d'une

cohésion de la nation autour de la République, alors même que cette dernière était en situation de guerre.

Les exemples ne peuvent être mis entre parenthèse sans être ni expliqués ni analysés : ils étayaient les discours, soulignent les points de passage et d'articulation ; ils révèlent également la lecture du sujet et son interprétation. Les correcteurs ont noté qu'ils furent, pour cette dissertation, souvent parisiens mais peu provinciaux, ce qui révèle une vision fort centralisée de la vie politique, pourtant battue en brèche par la recherche. De même, la circulation et l'appropriation des valeurs républicaines ont rarement été mises en évidence à l'échelle nationale et à l'échelle européenne quand cela était attendu. Ainsi, une copie comportant de très bons passages sur les républicains exilés et emprisonnés a frappé les correcteurs. Les dissertations ayant abordé de manière judicieuse la situation des Républiques sœurs ont été appréciées. Les devoirs développant l'étude d'un cas et de certaines figures furent valorisés, de même que ceux qui prirent le temps de s'attarder sur certains épisodes en les interrogeant par rapport à la problématique du sujet. Les correcteurs ont ainsi relevé quelques bonnes analyses de funérailles s'appuyant sur les travaux d'Emmanuel Fureix.

En matière d'historiographie, plusieurs éléments peuvent être soulignés. Il convient non pas de la présenter en introduction puis d'en faire l'économie, mais bien de mobiliser les références utiles au moment opportun en détaillant un exemple et/ou élément qui apporte à la construction de la démonstration. Les membres du jury sont en effet sensibles aux références historiographiques argumentées, hiérarchisées et bien maîtrisées. Ainsi la méconnaissance de l'œuvre de J.-C. Martin a pu conduire à occulter les différentes formes d'opposition pendant la Révolution française et à ne pas distinguer la Vendée de la Chouannerie alors que l'auteur était cité. En matière d'histoire religieuse, le rôle des protestants et catholiques sous la III^e République a rarement été abordé et le catholicisme peu cité. L'interprétation de *Rerum novarum* est négligée ou erronée.

Enfin, rappelons qu'il apparaît indispensable que les connaissances soient précises (dates, lieux, orthographe adéquate des prénoms et des noms). Des erreurs importantes ont pu être notées, absolument rédhibitoires (mort du roi en 1791, suivie de la continuation de la monarchie !).

Conseils pour optimiser la préparation et enrichir la dissertation :

Bien que la préparation de l'agrégation interne requière une gestion complexe entre temps de travail personnel et temps de travail en établissement, les candidats ne peuvent faire l'économie de la lecture des ouvrages dévolus aux concours, auxquels il convient d'ajouter quelques publications pointues, en nombre raisonnable. La lecture de la note de cadrage est le premier exercice auquel les candidats doivent se soumettre. Il en est de même de la bibliographie très complète en annexe de la note citée *supra*, dont la seule lecture présentait une clef de déchiffrement des problématiques possibles.

Pour enrichir et surtout actualiser les références bibliographiques, qui ont pu sembler anciennes aux correcteurs, les moteurs de recherche comme Persée (<http://www.persee.fr/>), Cairn (<http://www.cairn.info/>) ou revues.org (<http://www.revues.org/>) offrent un accès à des articles scientifiques ainsi qu'à de solides comptes rendus. Des émissions culturelles « podcastées » fournissent souvent des références et exemples pertinents. La visite virtuelle d'un musée élargit les sources d'exemples et d'analyses. Des sites tels que « la vie des idées » (<http://www.laviedesidees.fr/>) reflètent les tendances de la recherche et les débats en cours. La BNF propose de nombreux supports (<http://gallica.bnf.fr/>, expositions virtuelles...). Les candidats peuvent ainsi travailler un peu chaque jour, y compris dans le cadre d'un quotidien professionnel exigeant, autour d'un thème ou d'une référence. La curiosité qui se dégagera de cette démarche, à pratiquer

avec rigueur pour ne pas s'éparpiller, transparaîtra dans les dissertations, lesquelles gagnent en qualité lorsque les correcteurs perçoivent l'intérêt pris à composer sur le sujet.

La culture générale des candidats est très appréciée, car elle valorise leur désir de partager une analyse autour d'un objet précis. L'art peut être convoqué. Ainsi, la statuaire a été largement analysée de même que des œuvres souvent reliées aux programmes scolaires (Delacroix, Daumier). Pourtant, rares sont les candidats ayant parlé du rôle de la musique ou des écrivains. Ceux qui l'ont fait ont souvent témoigné d'originalité et de pertinence. Une copie développa ainsi la trajectoire de Victor Hugo et les variations politiques de cette dernière avec un à-propos et une précision très appréciés. Se constituer une banque d'exemples bien maîtrisés et de fiches biographiques problématisées par rapport au sujet s'avère donc très utile. Cela suppose, au cours de la préparation, de s'intéresser à quelques acteurs et actrices afin d'en cerner les parcours et les positionnements, d'en connaître les œuvres. L'objectif est de remobiliser judicieusement ces connaissances le jour de l'épreuve.

On ne saurait que trop inciter les candidats à considérer l'histoire politique, non pas seulement comme une histoire des régimes, mais avant tout comme une histoire arrimée aux acteurs et aux débats sur la nature de la République. Il ne faut jamais oublier que l'histoire est faite de chair humaine. Tous les acteurs y jouent leur rôle. Les élites ne sont pas seules concernées. Les mouvements populaires tiennent une grande place dans les évolutions. Ainsi, les barricades ou les révoltes sont réalisées par un peuple composite qu'il convient de distinguer. Les hommes n'ont pas, non plus, le monopole de l'action politique et publique. La recherche a montré le rôle des femmes dans la défense de la République et l'histoire est mixte. Femmes et hommes ne sont pas que des exemples prétextes, mais s'intègrent dans des sociabilités et une sociologie révélatrice, dans le sujet considéré, de leur politisation.

Autant de conseils qui nous semblent également relatifs aux prestations orales, puisque nul ne peut faire de l'histoire sans parler de l'humanité qui l'anime.

Pour le jury, Elisabeth Farina-Berlioz,
Agnès Walch, Diane Grillère-Lacroix, Thomas Morin

Dissertation de géographie

Sujet : « La dynamique des territoires, enjeu des systèmes productifs en France ? »

L'épreuve de la dissertation de l'agrégation interne d'histoire-géographie est une longue course de sept heures. Néanmoins, la rapidité n'est pas un gage de qualité car il est nécessaire de prendre le temps d'analyser réellement le sujet pour bien structurer, argumenter et démontrer une réflexion intellectuelle et personnelle vis-à-vis d'un sujet imposé à l'ensemble des candidats.

Cette année, le jury a fait le choix d'insister sur la méthodologie nécessaire à la réalisation d'une bonne dissertation

Analyser le sujet :

Lorsque le candidat découvre le sujet, un temps de réflexion s'impose au moment même où les idées arrivent dans un tourbillon difficile à contrôler. Il faut donc distinguer les deux activités : noter sur une feuille de brouillon toutes les idées, les arguments et les exemples, les données factuelles, les situations localisées et s'imposer un vrai temps de réflexion sur le sujet donné. Pourquoi ce sujet ? Quel est l'intérêt scientifique d'un tel intitulé ? Quelle(s) lecture(s) du monde propose-t-il ? Quels paradoxes peuvent apparaître dans le sujet ? C'est donc une réflexion de fond qui s'impose dès le début avec la nécessité de décortiquer chaque terme du sujet, d'en souligner les contradictions, les discussions possibles, notamment en confrontant les termes entre eux.

La maîtrise du vocabulaire scientifique, préalablement acquise par des lectures personnelles, y compris la dimension épistémologique, est ici indispensable pour construire un raisonnement à la hauteur des attentes du jury de l'agrégation. En géographie, le candidat doit se constituer une « caisse à outils » de concepts opérationnels dans de nombreuses situations (lieu, espace, territoire, échelle, représentation, pôle, réseau, flux, transport, mobilité, acteurs, gouvernance, enjeux, aménagement, urbanisme, environnement, urbain, rural, métropolisation, mondialisation, etc. – la liste proposée ici n'a bien évidemment rien d'exhaustif). De très bons dictionnaires existent en géographie et, en croisant les propositions de définitions, il est assez aisé de se construire ces outils indispensables pour avoir une démarche géographique. Par ailleurs, il est aujourd'hui possible de trouver des dictionnaires scientifiques en ligne en plus des dictionnaires publiés sous format papier. Quel que soit leur format, ces dictionnaires proposent souvent à la fois des définitions simples et des propositions de compréhension des concepts nourries des éléments du débat scientifique contemporains de la date de publication du dictionnaire. La posture des auteurs des définitions des entrées d'un dictionnaire, comme celle des directeurs du dictionnaire, est à prendre en compte tant sur le plan idéologique et épistémologique que dans l'approche géographique choisie pour comprendre les propositions de ces dictionnaires scientifiques. Il ne s'agit donc pas simplement de citer un dictionnaire, mais d'utiliser plusieurs définitions pour appréhender telle ou telle notion, tel ou tel concept.

La maîtrise des concepts fondamentaux est nécessaire pour le concours et indispensable pour enseigner une géographie qui permet aux élèves d'acquérir des outils rendant le monde intelligible. Entre la découverte du sujet et la proposition d'une problématique et du plan, il ne faut pas hésiter à utiliser 40 à 45 minutes car de cette phase-là dépend la qualité du rendu final.

De l'analyse du sujet à la formulation d'une problématique :

Cette première phase de réflexion a trois objectifs. Le premier est de comprendre les enjeux du sujet pour se garantir d'un devoir couvrant l'ensemble des aspects et bien entendu éviter le hors-sujet, qu'il soit partiel ou total. Sans une préparation approfondie du concours, cet objectif paraît très difficile à atteindre. Le jury a constaté qu'un trop grand nombre de candidats n'a tout simplement pas lu les quelques manuels publiés à l'occasion de la mise au concours des questions au programme.

Le deuxième objectif est de mettre en évidence le questionnement sous-entendu par le sujet, autrement dit la problématique. Cette dernière va souligner les enjeux du sujet. La forme de cette problématique peut correspondre soit à un paragraphe argumenté, soit à deux ou trois questions bien formulées. Les deux écueils constatés dans les copies sont récurrents avec une reformulation du sujet sous forme interrogative - il s'agit alors d'une simple paraphrase du sujet -, ou bien une série de questions juxtaposées (jusqu'à neuf dans certaines copies !) qui ne permet pas de proposer un fil directeur à l'analyse et à la réflexion et ne débouche pas sur des réponses structurées dans la

conclusion. L'objectif d'une problématique est donc d'être à la fois une « porte d'entrée » dans le sujet et un fil directeur au développement pour construire une réponse structurée aboutissant à une conclusion nuancée qui ne doit pas être un simple résumé de la copie.

Le dernier objectif de la phase de réflexion est la construction du raisonnement avec des choix que le candidat peut expliquer, notamment l'enchaînement des parties et sous-parties. Cette phase doit permettre de distinguer les idées principales, les arguments à utiliser, les exemples démonstratifs et argumentatifs.

Si la première phase est bâclée, il y a de fortes chances que l'ensemble du devoir soit vraiment décevant pour le lecteur.

Vient ensuite la phase de rédaction. Le candidat a devant lui les matériaux de sa réflexion (analyse du sujet, proposition de problématique, plan détaillé) et une masse d'informations saisies sur des feuilles à part au fur et à mesure que ces dernières se formalisent dans sa pensée.

L'introduction :

La première rédaction est celle de l'introduction, véritable vitrine qui doit démontrer au lecteur une maîtrise du sujet et des règles académiques de la dissertation. Cette vitrine, par sa qualité rédactionnelle, doit donner envie aux lecteurs de s'immerger dans le développement, il faut donc la soigner.

L'introduction est classiquement constituée de quatre temps. En premier lieu une accroche qui relie, par exemple, le sujet scientifique à une actualité sélectionnée par le candidat. De nombreuses accroches sont cohérentes et soulignent que la géographie est faite pour rendre intelligible le monde au présent. Ensuite vient la présentation de l'analyse du sujet (qui induit un travail de définition et de délimitation des principales notions) avec un dosage subtil entre analyse des termes, apports scientifiques et notamment épistémologiques et cohérence des propos. Il faut bannir un développement beaucoup trop long, une page paraît raisonnable. La présentation de la problématique doit découler directement de cette analyse du sujet pour en souligner la concordance puisque la problématique est une proposition d'angle d'attaque pour développer le sujet proposé par le jury.

Enfin, la présentation des grandes lignes du plan est indispensable et permet de clore l'introduction. Elles sont accompagnées des arguments qui ont motivé les choix de structuration de réflexion du candidat.

Relire l'introduction n'est pas une option mais une obligation pour vérifier sa cohérence interne et sa pertinence par rapport au reste de la copie.

L'argumentation :

Rédiger le développement ne s'invente pas, il faut s'entraîner à l'avance pour construire des plans et des paragraphes argumentés. Ceux-ci doivent reposer sur une idée centrale en lien avec le fil rouge qu'est la problématique. Chaque idée n'a de valeur que si elle est argumentée, c'est-à-dire si elle s'appuie sur des connaissances scientifiques récentes² et des analyses de situations géographiques précises et localisées. Les choix doivent être adaptés à la démonstration et non plaqués, comme « l'éternel » Jean-François Gravier, auteur le plus cité de manière inadéquate. Il

² Concernant les connaissances scientifiques, il est nécessaire de citer la source, donc la date de publication et l'auteur sans écorcher l'orthographe des noms.

est possible d'évoquer des exemples complémentaires pour démontrer la diversité et la maîtrise du sujet car certains candidats se contentent de citer des exemples sans les développer, parfois ceux-ci proviennent systématiquement d'une ou deux régions, ce qui révèle, pour la France, une absence de culture générale. Les exemples doivent si possible être originaux et personnels (c'est-à-dire ne pas se limiter à ceux qui sont proposés dans les manuels publiés par les concours, car il y a peu d'intérêt à aborder l'exemple que l'ensemble des candidats risque d'utiliser).

Dans un paragraphe argumenté, il ne faut pas hésiter à utiliser l'actualité et à développer une approche critique des concepts utilisés. Par exemple, la mondialisation, la métropolisation, le développement durable sont trop souvent présentés comme des faits en soi et non comme des concepts à discuter. Il faut par ailleurs se méfier de l'usage des concepts non-stabilisés comme la relégation socio-spatiale.

Concernant les connaissances, le jury attend au minimum la maîtrise des connaissances nécessaires pour enseigner au lycée et la lecture des ouvrages fondamentaux concernant les questions au concours. Bien entendu, l'auteur d'une copie réussie aura également su mobiliser des analyses issues de sa lecture d'articles scientifiques récents.

Retour sur le sujet posé :

A propos des « systèmes productifs », les candidats devaient avoir une bonne maîtrise de l'économie de la France et avoir assimilé ce qu'est un système. La classification de Colin Clark (1947) correspondait aux réalités économiques des « Trente Glorieuses » mais elle paraît aujourd'hui assez inopérante, ce qui permet de comprendre l'émergence de l'idée de « système productif » d'abord chez les économistes marxistes puis chez les géographes dans les années 1980.

Le jury a été surpris de voir des copies utiliser ce raisonnement avec pertinence en introduction, avant de proposer un plan en trois parties correspondant aux trois grands secteurs définis par Clark. Ce type de contradiction est lourdement sanctionné par le jury. Les systèmes productifs ont été trop peu décrits avec leurs composantes, leurs interactions, les externalités positives, les boucles de rétroaction et les bifurcations potentielles ou réelles, les concurrences, la compétitivité des territoires vs l'équité territoriale, etc. Lier système productif et territoire a été *de facto* la principale difficulté dans une majorité de copies ; or cela constituait pourtant le cœur du sujet posé (et de la question au programme du concours). Ainsi, le concept de (dés)économie d'agglomération a été peu utilisé contrairement à celui de systèmes productifs locaux qui a été mieux compris. Globalement les dynamiques territoriales ont été le parent pauvre car le terme d'enjeu a été trop rarement expliqué. Une définition, y compris simple, donc critiquable, de cette notion aurait permis d'éviter un tel écueil. De même, les termes de dynamique et de dynamisme sont souvent confondus.

L'objectif (et la difficulté du sujet) était donc de montrer l'évolution des territoires contemporains dans le cadre de systèmes productifs et non de faire une géographie économique de la France et encore moins une géographie industrielle de la France.

Le plan et ses articulations :

Pour le plan, le jury a accepté de nombreuses logiques mais il a refusé celles où les candidats négligent les dimensions spatiales de leurs analyses et de leurs développements. Une première partie sur l'histoire de l'aménagement du territoire, voire trois parties qui s'enchaînent de manière chronologique, sont ainsi réhébitoraires. L'histoire, la sociologie ou encore les sciences politiques

peuvent être utilisées comme arguments dans une démonstration, mais jamais comme « fil rouge ». La géographie a pour mission d'expliquer le présent, d'où l'importance de connaissances actualisées. Si l'histoire peut être invoquée, c'est donc uniquement sous l'angle des héritages, en tant que facteur explicatif.

La typologie doit être introduite par une présentation des critères choisis pour différencier des situations géographiques, ces critères ne doivent pas apparaître « hors sol », mais être le résultat des réflexions et des analyses précédemment menées.

Le développement doit être bien rédigé avec des arguments explicites qui démontrent les qualités pédagogiques du candidat. L'expression française, la grammaire et le respect des noms propres font partie intégrante des attentes académiques. Les transitions doivent être particulièrement soignées pour que le lecteur comprenne pourquoi il y a un changement dans la dynamique de la démonstration.

Enfin, la conclusion doit nécessairement revenir sur le questionnement initial en cherchant une ou des réponses nuancées et sans doute incomplètes ; il est alors important que le candidat démontre sa faculté à souligner la complexité et, le cas échéant, les limites de sa démonstration

Les schémas :

Il est tout d'abord souhaitable de rappeler le vocabulaire : le schéma est une figure libre qui peut prendre la forme d'une représentation cartographique, d'un dessin ou d'un graphique tandis que le croquis a un fond cartographique imposé. Le jury attendait pour la session 2016 plusieurs schémas avec des contours cartographiques à main levée, représentant des situations géographiques à différentes échelles. En plus du schéma de synthèse, deux ou trois schémas intermédiaires étaient en effet attendus ; l'un d'entre eux pouvait notamment représenter un système, ses composantes, des logiques de causalités (boucles de rétroactions, bifurcations etc.) pour bien souligner la dimension systémique du sujet. Pour les schémas intermédiaires, il est important de penser à soigner la forme avec une taille lisible (en évitant les vignettes de type timbre-poste) et de ne pas oublier tout ce qui fait l'habillage d'une représentation cartographique (un titre, une mini-légende structurée, l'échelle etc.). Le plus important est de bien intégrer ces schémas dans le développement avec des mots clés présents dans la légende et dans le texte. Le développement dans lequel le schéma s'inscrit doit les commenter et en tirer toutes les conclusions nécessaires. Le jury considère comme inopérant un schéma en annexe ou sans aucun rapport avec le texte car il n'est pas en lui-même un élément de démonstration mais simplement une traduction visuelle de la démonstration écrite.

Concernant le schéma de synthèse, le jury tient à souligner qu'il fait partie intégrante du raisonnement et de l'exercice de la dissertation en géographie. Comme son nom l'indique, il doit être la synthèse de la réflexion : titre (un titre précis et problématisé) et légende sont les révélateurs des choix opérés dans le développement. La légende doit donc être structurée soit sous la forme d'une typologie, soit comme le miroir du plan choisi par le candidat, soit encore par une structure originale permettant d'offrir une lecture complémentaire du sujet. L'évaluation des schémas porte sur leur contenu et sur la pertinence de la sémiologie graphique mise en œuvre (points, traits, surfaces, choix de couleurs, etc.). Enfin la réalisation doit être soignée. Les membres du jury ont été plus que surpris face à certains schémas représentant l'espace français comme un patatoïde.

Dans le schéma, il est important de localiser des lieux clés qui ont été utilisés dans le développement, sans écorcher leur orthographe. La précision des localisations est importante en géographie : ainsi

confondre Caen et Saint-Nazaire, localiser Nice à l'intérieur des terres, écrire océan Pacifique au lieu d'Atlantique ont une fâcheuse tendance à faire bondir le lecteur. Il faut donc des éléments de localisation simples et exacts comme les régions, les villes concernées par le sujet et les fleuves pour bien situer l'ensemble.

Pour le jury, Pierre-Jacques Olagnier, François Moulé

Epreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents

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

Option histoire

Sujet : « Les nobles et la guerre (vers 1270 - vers 1480) : royaumes de France, d'Angleterre et d'Écosse, marges occidentales de l'Empire (Provence, Dauphiné, confédération suisse, comté de Bourgogne, Alsace, Lorraine, Barrois, Luxembourg, Brabant, principauté de Liège, Hainaut, Hollande, Zélande), espace italien exclu »

Le sujet proposé aux candidats cette année, intitulé « Les nobles et la guerre (vers 1270 - vers 1480) », s'inscrivait pleinement dans le cadre de la question au programme du concours. Le dossier comprenait des documents qui faisaient référence à des événements militaires caractéristiques ou des phénomènes connus pour la période envisagée.

Partie scientifique du commentaire :

Les copies qui n'ont pas suivi les règles propres à ce type d'épreuve ont été sanctionnées.

L'exercice est un commentaire et ne doit en aucun cas s'assimiler à une dissertation sur le sujet indiqué. Le développement doit en permanence s'appuyer sur les documents du dossier et en citer des extraits comme soutien de la démonstration, en respectant les règles de mise en forme des citations. Ce travail prépare logiquement à la seconde phase sur l'utilisation pédagogique d'une partie de ces mêmes documents.

Certaines copies se sont laissé aller à des digressions historiographiques qui n'étaient mises en relation avec aucun des documents du dossier ou si peu. Les connaissances bibliographiques permettent certes d'éclairer les documents traités mais chacun d'entre eux doit au préalable faire

l'objet d'un examen spécifique. Les documents du dossier ne sont pas là pour illustrer la composition. Il faut avoir le souci constant d'en dégager les principaux points d'intérêt et les questionnements afférents. Le commentaire se construit autour de l'étude des documents.

Inversement, le manque de connaissances aboutissait à la paraphrase des documents sans véritable réflexion analytique. La méthode du commentaire de documents impose de puiser des éléments dans chacun des documents pour nourrir un raisonnement qui s'organise en plusieurs parties et sous-parties. Un même document peut ainsi être exploité dans toute sa richesse en fournissant des éléments divers pour plusieurs sous-parties.

Introduction :

L'introduction comprend tout d'abord une définition succincte mais éclairante de ce qu'est la noblesse à la fin du Moyen Âge. Les nobles constituent la classe dominante de la société médiévale et jouissent d'un statut juridique propre, revendiqué avec fierté, et du droit de le transmettre à leurs descendants. Le groupe noble qui n'est pour autant pas monolithique, se définit donc par le sang, la richesse et la proximité avec le pouvoir, mais aussi par une compétence particulière dans le métier des armes. Les monarchies confirment d'ailleurs cette vocation des *bellatores* à assurer la fonction guerrière de défense du royaume. La guerre quant à elle peut être définie comme des « rapports conflictuels qui se règlent par une lutte armée, en vue de défendre un territoire, un droit ou de les conquérir, ou de faire triompher une idée ». Outre la « guerre d'États », il existe ce que l'on appelle la « guerre commune » qui désigne la guerre civile, ou encore les « guerres privées » ou « faides », qui sont des affrontements armés découlant des mécanismes de vengeance dans la société médiévale. Les neuf documents du dossier permettaient d'aborder presque toute la période de la question au programme, puisque la pierre tombale de Hugues de Bazoches vidame de Châlons a été réalisée autour de 1280 et que la bataille de Tewkesbury date de 1471.

Dans l'introduction toujours, la présentation des documents est un passage obligé et doit être particulièrement soignée. Aucun d'entre eux ne doit être oublié. A ce moment, les connaissances du candidat peuvent lui permettre de mettre en valeur certains documents, sans que cela ne donne une taille trop importante à l'introduction. Il faut savoir se cantonner aux documents proposés sans dériver vers l'analyse de documents étrangers au dossier, et ce dès l'accroche qui ne doit pas être déconnectée de la suite de l'introduction. On ne doit pas se satisfaire d'une présentation platement typologique des documents et on doit bannir un fastidieux autant qu'inutile recopiage des notices qui se trouvent en bas des documents les unes à la suite des autres. Les documents peuvent certes être regroupés par types, en distinguant d'abord les documents d'époque, autrement dit les sources, de ceux fabriqués a posteriori par les historiens, ici la carte, puis les sources littéraires, ici les chroniques, les sources normatives, ici l'ordonnance, les sources de la pratique juridique, ici le contrat d'alliance, les sources iconographiques, ici les enluminures, enfin des reproductions de plaques tombales. Mais, dans chacun de ces groupes, qui, s'ils sont bien constitués, témoignent déjà d'une compréhension des enjeux du sujet, il est bon d'adopter une approche critique quant à la fiabilité et l'objectivité des documents, en prenant garde aux distorsions et anachronismes induits par le décalage parfois conséquent entre la date des faits relatés et celle de la confection de la source. L'enluminure représentant la Contre-Jacquerie a par exemple été réalisée plusieurs années après 1358. De manière générale, il est préférable d'éviter de longs portraits biographiques des auteurs, même si en l'occurrence le cas de Froissart méritait quelques lignes.

En ce qui concerne les références historiographiques qui sont bien sûr nécessaires, on ne doit pas multiplier les titres et les auteurs sans la moindre hiérarchisation ou effort de classification entre eux, en n'oubliant pas les renouvellements les plus récents.

Après la définition des termes du sujet, leur mise en relation, la présentation des documents

et une courte historiographie de la question, la problématisation est aussi un moment crucial de l'introduction. La problématique doit être clairement énoncée. Pour autant, il faut écarter des problématiques basiques qui se contentent de reprendre l'intitulé du sujet pour formuler quelques interrogations sans relief, ce qui débouche généralement sur un plan aux titres non caractérisés du style « Qui ? Comment ? Pourquoi ? ». Ce choix malheureux était le plus souvent révélateur d'une méconnaissance des grands enjeux de la question. L'ordonnement du dossier invitait finalement à étudier les évolutions qui marquent l'aristocratie militaire au cours de la période : permanence et transformation des modèles suivis par les gentilshommes en matière de combat, contribution des aristocrates aux conflits internes et externes qui secouent les pays concernés, remises en cause et nouvelles formes d'insertion des nobles au sein des armées...

L'introduction se termine par l'annonce du plan qui ne doit pas se confondre avec l'énoncé de la problématique.

Développement :

Le jury a accepté plusieurs types de plan, à partir du moment où celui-ci se révélait pertinent et était ensuite déroulé de manière ordonnée. En revanche, les correcteurs ont eu le sentiment que certains candidats s'étaient préparés à une dissertation et ont plaqué un plan prédéterminé, inadapté au sujet de commentaire proposé.

Le jury a noté que, globalement, l'étude des documents iconographiques continue à s'améliorer, progrès qui ne peut qu'être encouragé.

Les correcteurs insistent sur la nécessité d'un strict respect des règles de l'orthographe la plus élémentaire, notamment en ce qui concerne les accords. Le recours au présent historique comme temps de la rédaction est conseillé, tandis que l'emploi du futur ne convient pas. Les abréviations doivent être proscrites.

Il ne s'agit pas ici d'indiquer un corrigé type. Mais, pour exemple, un plan possible, en l'occurrence de type thématique, serait le suivant :

I. Place de la noblesse dans la défense du royaume :

- A. Recrutement féodal
- B. Rénovation du service vassalique
- C. Prépondérance des nobles dans le commandement militaire

II. Les nobles au cœur des conflits intérieurs :

- A. Maintien de l'ordre seigneurial et rivalités terriennes
- B. Factions princières et guerre civile
- C. Nouvelles formes de contractualisation des fidélités

III. Culture nobiliaire de la guerre :

- A. Modèle chevaleresque

B. Ordres de chevalerie

C. Techniques militaires et mise en scène de la noblesse

Conclusion :

Il est absolument indispensable de produire une conclusion qui ne soit pas un simple résumé des arguments avancés au cours du commentaire. La conclusion est un bilan qui apporte des réponses, certes nuancées, aux questions posées dans la problématique. Ce bilan s'accompagne d'une ouverture des perspectives et prépare la transition vers la partie didactique.

A la fin du Moyen Âge, la noblesse demeure bien l'ordre militaire par excellence, abreuvé d'idéal chevaleresque. Néanmoins, face aux bouleversements engendrés par les guerres des XIV^e et XV^e siècles, la classe aristocratique s'est largement adaptée aux nouvelles conditions tactiques, stratégiques, économiques et politiques, notamment par le renouvellement des formes du service rendu à l'Etat en construction.

Remarques sur la transposition didactique :

La transposition didactique, qui est une partie discriminante, est strictement obligatoire. Son absence interdit de manière automatique à une copie d'obtenir la moyenne, même si celle-ci comporte une analyse scientifique brillante. En cela, la gestion du temps tout au long de l'épreuve est essentielle. A l'image de l'oral de l'agrégation interne, l'analyse scientifique et la transposition didactique doivent être articulées, conçues de manière globale. Il paraît naturel de penser à cette dernière dès la réalisation de l'exposé scientifique. De nombreux candidats se contentent d'une exploitation pédagogique trop courte, pauvre et/ou limitée à des déclarations d'intention sans proposition de modalités concrètes de travail avec les élèves. Les documents utilisés doivent être sélectionnés afin d'assurer une faisabilité en classe. Vouloir recourir à tous les documents du dossier est irréaliste. Certains candidats n'utilisent aucun document du corpus proposé, ce qui ne correspond pas à ce que le jury attend dans cette épreuve. Un nombre raisonnable tourne autour de trois ou quatre documents, de nature variée et dont l'utilisation est justifiée.

Une bonne transposition didactique nécessite une parfaite 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. Le réalisme n'interdit pas l'ambition. Un sens doit être donné à la séquence de cours. En cela, la réflexion didactique (« pourquoi j'enseigne cette leçon ? ») précède l'exploitation pédagogique. Au moment de l'insertion dans les programmes du secondaire, la démarche doit être problématisée, l'intérêt du cours justifié. De manière générale, force est de constater qu'il est difficile de dépasser le stade très basique d'un document étudié par une série de questions fermées contrôlées par le professeur.

Les apprentissages des compétences des élèves doivent être au cœur du projet pédagogique proposé et de sa mise en œuvre. Autant les élèves doivent être présents dans la transposition pédagogique, autant le professeur ne doit pas en être absent, même si la classe fonctionne par groupes autonomes. Le jury n'est pas attaché à une méthode particulière : cours dialogué, en groupes, etc. Le recours à un vidéoprojecteur n'est pas la garantie absolue d'une bonne utilisation des documents. Si un travail de rédaction est proposé aux élèves, il ne faut pas oublier de leur demander d'employer des mots-clés et de faire ressortir deux ou trois idées fortes qui auront été

préalablement vues dans l'étude des documents. Une évaluation doit également être prévue.

En classe de cinquième, plusieurs approches étaient possibles dans le cadre de la partie II du programme portant sur l'Occident féodal du XI^e au XV^e siècle, thème 2 intitulé « Féodaux, souverains, premiers Etats ». Le noble est envisagé à travers sa contribution à la guerre dans un contexte qui semble de plus en plus marqué par l'affirmation de l'État, conformément aux programmes qui nous invitent à travailler sur l'organisation féodale (liens « d'homme à homme », fief, vassal et seigneur) et l'émergence de l'Etat qui s'impose progressivement comme une autorité souveraine.

Les documents sélectionnés sont le document 1 « les pierres tombales », le document 8 « la joute », le document 9 « la bataille » et l'extrait suivant du document 7 :

« Tous les nobles et autres gens de notre royaume tenant de nous en fief et arrière-fief des seigneuries sont tenus à cause de celles-ci et des privilèges pour raison de noblesse [...] de nous servir ainsi que la chose publique, toutes fois qu'ils sont par nous mandés par ban et arrière-ban ».

Ordonnance du roi Charles VII sur la réorganisation du service des nobles (22 mai 1448).

S'il n'est pas question dans cette séquence de passer du temps à l'étude de la chevalerie et des chevaliers, et sans revenir sur les fonctions qui sont assignées aux nobles en tant qu'acteurs militaires de l'Etat, on doit néanmoins présenter leur contribution à la constitution de l'Etat. Et c'est bien ainsi que l'on peut articuler une réflexion sur la place des nobles dans l'ordre féodal et le thème " Féodaux, souverains, premiers Etats ". La guerre qui apparaît comme étant le moment où ces fonctions sont convoquées, est un événement clé pour saisir cette articulation. A travers les documents utilisés, les élèves doivent comprendre que les relations établies au sein de l'aristocratie ont pour but essentiel de mobiliser les nobles pour la guerre, le roi étant le bénéficiaire principal de cet ordre féodal. La noblesse ayant développé un art de la guerre, elle met ses compétences au service des princes.

Pour le jury, Emmanuel Johans

Option géographique

Sujet : « Les conflits dans les espaces de faible densité »

Remarques liminaires :

Le jury rappelle à quel point la qualité de la langue est un critère d'appréciation majeur. Une bonne copie s'apprécie tant sur le fond que sur la forme. Une syntaxe maladroite, un vocabulaire géographique imprécis et non maîtrisé sont pénalisants.

La difficulté de l'épreuve est une nouvelle fois soulignée. Il s'agit d'une épreuve exigeante qui doit être réalisée en un temps court (5 heures alors que les candidats sont habitués aux dissertations de 7 heures). La gestion du temps est donc ici très discriminante. Nous rappelons que la transposition didactique est obligatoire et que son absence ou son caractère indigent sont sévèrement sanctionnés.

S'agissant de la présentation des documents, le jury renvoie au rapport du concours 2015. Pour le sujet proposé, il était possible de faire une présentation par type d'acteurs ou encore par type de conflits. En revanche, un regroupement par nature des documents ou par zone géographique ne permettait pas de mener à une problématisation adéquate. Le jury rappelle que la problématique doit découler de l'analyse réflexive du corpus.

L'articulation entre la partie scientifique et la transposition didactique se doit d'être particulièrement soignée. Elle peut être présentée dès l'introduction. Quelques rappels :

- la partie scientifique amène à soulever un certain nombre de thématiques dont certaines, au choix du candidat, seront reprises dans la partie didactique ;
- les documents guident la réflexion du candidat, la problématique d'ensemble découle de l'étude du corpus ;
- les documents doivent être croisés et non étudiés pour eux-mêmes. Certaines copies proposent une étude au cas par cas des documents fournis, qui plus est, en respectant scrupuleusement l'ordre préétabli. Cela ne présente évidemment aucun intérêt ;
- l'introduction demande une réflexion critique des termes du sujet et non une simple récitation de définitions. Par exemple, pour les espaces de faible densité, il était possible de choisir un seuil mais on attendait de manière plus judicieuse une réflexion nuancée et critique au regard de la variété des documents proposés : la notion de faible densité n'a évidemment pas le même sens en France dans la forêt de Chambaran qu'en Arctique.

Éléments de réflexion pour l'analyse scientifique :

Le libellé du sujet met en relation, de façon volontairement générale, deux notions qui font l'objet d'études récentes en géographie. Étudier les liens entre les espaces de faible densité et les conflits permet aussi de renouveler l'approche de la géographie des conflits, témoignant d'une forme d'intégration de ces lieux. Les deux notions nécessitent un effort de définition et de délimitation de la part du candidat.

▫ La notion d' « espace de faible densité » : elle ne peut se limiter à l'acception retenue par l'INSEE d'espace dont la densité est inférieure à 30 habitants au km² puisque le corpus documentaire n'est pas limité à la France. Celui-ci ne fournit cependant pas de définition précise mais, au travers des situations indiquées, doit permettre au candidat d'indiquer :

- que la notion est relative et variable selon les pays (et les époques), le regard porté par les sociétés, l'espace considéré. C'est un ordre de grandeur et le seuil doit être discuté car il fait l'objet de débats ;
- que la notion de densité ne doit pas être comprise uniquement dans une acception statistique, de seuil, mais doit prendre en compte l'occupation, l'appropriation de l'espace, les formes de mise en valeur.

Le corpus documentaire permet aussi de saisir la pluralité de ces espaces (emploi du pluriel dans le sujet et, au travers des quatre cas, d'en dégager des critères de convergence, de réfléchir à leurs spécificités). Ces espaces suscitent aussi un regard empreint d'imaginaire (espaces perçus « autres » car éloignés ou « à part »). Le corpus documentaire incite à dépasser cette représentation pour analyser leur intérêt.

▫ La notion de « conflits » : polysémique et polymorphe, elle doit être comprise au sens géographique du terme, englobant différentes catégories de la simple tension au conflit d'intérêt, d'usage, aux crises, litiges et conflits armés, latents ou avérés. Le corpus documentaire permet de

voir cette grande diversité à travers des échelles différentes (exemples : conflits d'intérêts et d'usages, résistance à l'autorité etc.).

Le sujet pose la question de la multiplicité et de la diversité des situations conflictuelles dans ces espaces particuliers. Il permet, par la variété des situations proposées, d'en percevoir les fortes tensions.

Le dossier rassemble des documents de natures diverses mais présentant à la fois des données brutes (doc. 6), un traitement journalistique de l'information (documents 3, 7 et 8), un traitement scientifique de l'information (doc. 5) et la production de connaissances pour rendre lisibles les informations (cartes par exemple). Il aide le candidat à mieux définir les termes du sujet et lui propose des possibilités de pistes pédagogiques très ouvertes.

Il faut être vigilant à l'égard des problématiques qui sollicitent les notions de « mondialisation » ou de « développement durable » de façon artificielle en détournant le sens du corpus. Parmi les problématiques qui semblent opérantes, on peut retenir les propositions suivantes :

- Dans quelle mesure la territorialisation des espaces de faible densité est-elle une source de conflits ?
- Dans quelle mesure les espaces de faible densité sont-ils devenus des territoires à enjeux en dépit de leur prétendue marginalité faisant ainsi naître d'innombrables situations conflictuelles ?
- Dans quelle mesure les conflits sont-ils un vecteur de la territorialisation des espaces de faible densité ?

La conduite de l'analyse scientifique :

▫ On attend (éléments de valorisation des copies) : des connaissances précises et maîtrisées permettant de contextualiser ; une production de connaissances géographiques à partir de documents (effort de sélection et de hiérarchisation) ; une maîtrise des références pour interpréter correctement les documents fournis

▫ Écueils à éviter (éléments de pénalisation des copies) : une analyse linéaire des documents et paraphrase ; la transformation du commentaire en tri des documents ; une analyse des documents qui ne chercherait pas à mettre en lumière les spécificités des espaces à faible densité au regard des conflits.

Les principales orientations du corpus à aborder au cours du commentaire :

- des espaces de faible densité occupés par des groupes aux attentes différentes. Certains apparaissent menacés par les changements et donc à défendre,
- les enjeux de conflits (espaces mal territorialisés, aux frontières mal définies ou contestées),
- des zones grises, lieux de trafics et activités illicites, et refuges de groupes illégaux ou marginalisés qui utilisent le conflit comme source de légitimité,
- espaces encore perçus comme le lieu de tous les possibles (les fronts pionniers, le mythe de la conquête et de la liberté),
- présence de ressources de plus en plus convoitées entraînant des conflits d'intérêt et d'usage,
- gestion et régulation des conflits encore tâtonnantes en lien avec l'imbrication et la multitude d'acteurs,
- difficultés à faire respecter des zones de conservation naturelle (exemple : Amazonie)

Le jury a valorisé les copies ayant croisé un grand nombre de ces thématiques, tout en mettant l'accent, non sur la seule notion de conflit, mais bel et bien sur la spécificité des conflits au regard de la faible densité.

Place de la transposition didactique dans l'épreuve :

Dotée d'un temps de réalisation imparti plus court que celui alloué pour les autres épreuves et du nécessaire appui sur le dossier documentaire qui doit être premier dans la réflexion des candidats, l'épreuve de « commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents » se caractérise par une autre spécificité forte : celle de la place accordée à la transposition didactique.

Cette dernière est véritablement ce qui fait l'identité de cet exercice. Il n'est donc pas envisageable qu'un candidat en fasse l'économie sous peine de ne pouvoir prétendre à la pleine réalisation de cette troisième épreuve, même si, par ailleurs, les pages relatives au commentaire sont de bon niveau. En effet, c'est au sein de la transposition didactique que les candidats pourront faire la démonstration de leur maîtrise des attendus professionnels du métier d'enseignant d'histoire-géographie, en termes de sollicitation de connaissances, de capacités et compétences travaillées mais aussi dans le domaine des démarches d'apprentissage mobilisables.

La transposition pédagogique engendre de nombreuses questions chez beaucoup de postulants quant à sa forme et à ses attentes. On note toutefois qu'elle est de mieux en mieux cernée par les candidats. Les correcteurs ont ainsi été amenés à recenser plusieurs propositions de qualité qui montrent que les pistes proposées dans les différents rapports de jury (en particulier ceux de 2014 et 2015) sont de mieux en mieux appréhendées. On ne peut donc que renvoyer à la lecture de ces bilans.

Rappelons que le jury n'attend pas un exercice convenu ou pouvant se limiter à une seule forme possible : sur l'ensemble des copies, une diversité des situations proposées a été appréciée. Afin de se préparer au mieux à cette partie de l'épreuve, on ne peut donc qu'encourager les candidats à pratiquer au quotidien, avec leurs classes, des situations pédagogiques variées et innovantes qui leur serviront à alimenter cette partie didactique : le travail en îlots, les usages du numérique au service de la mise en activité des élèves, les modalités de différenciation, le travail entre collègues, l'autoévaluation, l'exploitation des représentations des élèves, le travail collaboratif, la pédagogie de projet, les sorties sur terrain, la réalisation de tâches complexes, la pratique d'évaluations formatives sont ainsi, parmi bien d'autres, autant de possibilités d'incarner une pédagogie active au service des apprentissages. Pour être convenablement utilisées au sein d'une démonstration efficace, elles doivent toutefois être clairement identifiées par le candidat qui doit savoir en défendre brièvement l'intérêt. A titre d'exemple on s'étonne que beaucoup de copies reprennent en effet des évocations de mise au travail des élèves en groupe sans que l'on en perçoive forcément la pertinence au regard de la mise en situation proposée. Une fois de plus la préparation de ce concours est un travail de longue haleine. La solidité didactique et pédagogique des candidats, au même titre que la maîtrise scientifique, doit donc avoir été travaillée en amont et bénéficier d'une attention particulière pendant le temps de formation.

La lecture des rapports précédemment évoqués permet de rappeler un certain nombre d'éléments constitutifs de cette partie de l'épreuve :

- 1) Le candidat doit effectuer des choix au sein du corpus documentaire afin de sélectionner un ou des documents qui vont être exploités au sein d'une séance ou d'une séquence.

Le choix des documents est un acte crucial : le (ou les) document(s) extrait(s) du corpus ne doit(doivent) pas être un prétexte. On attend une réelle réflexion didactique sur ce choix. Celui-ci peut être enrichi par une proposition de documents hors corpus mais ceux-ci ne peuvent être que des compléments ou des éléments d'une approche critique du ou des documents issus du corpus.

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

Ce choix doit être justifié au regard des attentes des instructions officielles, ce qui sous-entend donc que le candidat ait une vision fine des programmes mais aussi des textes officiels qui les prolongent (socle commun de connaissances, de compétences et de culture par exemple) et des documents d'accompagnement.

- 3) L'aspect central de la transposition didactique est bien la narration pédagogique, c'est-à-dire la scénarisation des situations d'apprentissage.

Il s'agit de faire comprendre la démarche utilisée par l'enseignant afin d'atteindre ses objectifs. Ceux-ci doivent donc avoir été clarifiés, notamment en termes de maîtrise de concepts et notions mais aussi de travail de savoir-faire par les élèves. C'est bien de la confrontation entre les objectifs affichés d'une part et des mises en situation pour y parvenir d'autre part que résulte le degré de pertinence des propositions échafaudées. On doit donc, au sein de la transposition, voir les élèves et comprendre ce qu'ils ont à faire. Et le candidat veillera également à ce que les modalités présentées soient cohérentes par rapport aux objectifs poursuivis. En effet, on a pu assister parfois à un décrochage entre les objectifs annoncés et la tâche effective demandée aux élèves qui trop souvent se limite à un prélèvement d'informations ; ou encore un objectif affiché de construire l'autonomie des élèves alors que la séance est guidée et s'inscrit dans une démarche proposée par le seul enseignant. A un autre niveau, un questionnement précis demandé à la classe est certes utile mais il doit être explicité pour que l'on comprenne quels sont les objectifs d'enseignement ; quelles sont les compétences travaillées par telle activité ? Pourquoi proposer, le cas échéant, un travail à partir d'outils numériques ?

- 4) Cette narration doit également veiller à mettre la séance ou la séquence en contextes.

Les objectifs d'évaluation gagneront à être explicités clairement et à s'articuler avec les ambitions affichées dans le temps d'apprentissage relaté. De même, les copies qui rendent compte d'une progression des apprentissages (construction des notions, progression d'une ou plusieurs compétences...) qui inscrit la séance dans un temps plus long ont été appréciées.

On peut aussi attendre une réflexion sur les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et qui mèneront peut-être à une proposition de différenciation.

Pour le jury, Marie-Laure Boulo, Sandrine Linger, Nathalie Reveyaz

EPREUVES ORALES (Admission)

Les épreuves orales organisées dans les locaux de l'ESPE à Châlons-en-Champagne, du 3 au 8 avril 2016, ont accueilli 239 candidats. Les convocations reçues au terme de la réunion d'admissibilité du 18 mars précisait à chacun s'il débutait par le niveau collège ou lycée, précision dont dépendait le second oral traditionnellement passé trois jours après le premier (seule la succession des disciplines, Histoire et Géographie, restait à déterminer par le tirage au sort). Comme chaque année, les candidats avaient la possibilité (sinon l'obligation) de visiter, la veille, en fin d'après-midi, les bibliothèques de géographie et d'histoire, ainsi que les couloirs rassemblant différents matériaux d'ordre pédagogique (manuels, cartes, documentation variée) nécessaires au bon traitement du sujet tiré. Ce rendez-vous permet les repérages indispensables à l'épreuve du lendemain et de prendre la mesure des supports mis à la disposition des candidats.

Comme chaque année, l'oral nous apparaît après coup comme un puissant révélateur, certes indirect, non seulement des qualités de chacun, mais plus encore de la préparation préalable du candidat au cours des mois précédant cet instant de vérité. Le constater justifie un rapport dont il faut rappeler que les auteurs sont avant tout les porte-paroles des partages effectués à l'occasion de la session 2016 par l'ensemble des collègues interrogateurs. Ces différentes précisions initiales apportées, nous insisterons d'abord sur la partie bilan en relevant certains points clés demandant d'être mieux intégrés, moins dans le souci de faire un inventaire des erreurs ou insuffisances – ce qui serait peu constructif – que d'indiquer un horizon d'amélioration et des voies de valorisation. Enfin, la lecture des lignes qui suivent ne dispense aucunement (préparateurs comme candidats) de la consultation des rapports des années passées, qui renseigneront notamment sur la manière de se préparer et sur les conditions matérielles de l'oral, que nous ne développerons pas amplement cette année.

Remarques générales :

De manière générale, les meilleurs exposés entendus sont incarnés, scientifiquement brillants et pédagogiquement solides, au fond ils révèlent l'unité des candidats, leur personnalité et leur grande compréhension de ce qu'est un concours interne. Il faut rappeler également que les 40 minutes du passage ne constituent pas tout l'oral, l'entretien de 15 minutes qui les prolonge fait partie intégrante de l'épreuve. Toute commission l'envisage avec le plus grand sérieux et, par ses remarques et questionnements ciblés – qui ne sont en aucun cas des reprises voire des corrigés -, elle considère qu'il est un temps offert pour préciser, approfondir, expliciter, nuancer ou revoir le propos avancé.

La réussite à un oral d'agrégation interne ne peut relever du hasard. Elle demande une prise en compte des attentes de l'épreuve, laquelle s'acquiert à l'occasion de plusieurs mises en situation au cours des mois précédents. Trop de candidats semblent découvrir ce qu'est un oral une fois la bonne nouvelle de leur admissibilité connue, ce qui ne laisse aucune place aux entraînements nécessaires. Beaucoup des difficultés rencontrées proviennent de ce constat, pourtant évitable. Le jury n'ignore pas la diversité et la grande hétérogénéité des préparations pouvant exister entre les académies, parfois entre les deux branches (publique, privée) du concours ; pourtant nous ne saurions trop encourager les candidats ou de s'approcher des préparations là où elles sont mises en place, afin de bien profiter du travail dévoué et compétent des préparateurs, ou de susciter – dans la mesure du possible - une organisation adaptée là où elle manquerait. Il en va de l'équité même d'un concours national tant la réussite résulte aussi de la qualité de la formation suivie en amont (cf. rapport 2015).

Si l'on entre un peu plus dans le détail, certains aspects de l'oral mériteraient d'être mieux appréhendés. Ainsi doit-on pour commencer regretter l'utilisation de concepts et/ou de notions importants mais mal maîtrisés par ceux qui les manient, installant un charabia ou du verbiage là où une définition claire et simple est attendue (il en va de même devant une commission que face à sa classe en temps ordinaire). L'agrégation interne relevant clairement de la formation continue autant que de la culture historique et géographique, il revient aux collègues de faire un effort de curiosité au cours des mois précédents l'écrit comme l'oral afin de réfléchir avec envie à leurs disciplines et à leurs vocabulaires spécifiques, aux questions épistémologiques qu'elles posent, à leurs évolutions actuelles, enfin à leurs actualités respectives.

Pour ne prendre qu'un exemple, concret, le contexte de commémorations d'événements historiques inscrits dans le paysage culturel de l'année 2015 a occasionné des travaux de qualité dont le produit, sous forme de livres, a fait son apparition dans la bibliothèque du concours cette année. En lien direct ou attaché avec les programmes scolaires qui invitent à mettre en miroir les faits et leur mise en mémoire, des sujets ont pu porter sur 1515 (Marignan et diffusion de la Renaissance), 1715 (mort de Louis XIV et réflexion sur le régime monarchique) et 1815 (actualité revisitée du Congrès de Vienne), ces deux dernières dates constituant même des repères chronologiques des quatre années du collège. Employer « son année » de préparation à lire des revues spécialisées même grand public, à suivre l'actualité des expositions et commémorations du moment (qui pourra prétendre ignorer la place occupée par Verdun en 2016 ?) et à réfléchir sur sa pratique de passeur de connaissance et de donneur de sens à notre temps, voilà une manière stimulante et riche de viser la réussite au concours.

Il n'est en revanche pas acceptable d'être « sec » ou imprécis sur certains sujets des plus classiques, tels en histoire De Gaulle, la Guerre du Vietnam ou l'histoire récente des États-Unis, et en géographie l'aménagement des littoraux, l'Union européenne ou la croissance démographique chinoise, sous prétexte qu'on ne les enseigne pas. Afin d'éviter de terribles lacunes difficilement excusables, nous rappelons deux principes : c'est bien l'ensemble des programmes d'histoire-géographie du Secondaire, filières générales et technologiques, qui doit être connu et réfléchi ; les documents d'accompagnement des programmes sont très précis et pour cette raison ils doivent être lus et intériorisés. L'adaptation à un sujet par nature insoupçonné, puisque tiré au sort, passe aussi par une anticipation intelligente et stratégique.

Les rapporteurs tiennent enfin à souligner une évolution et une forte impression. En effet, en l'espace d'une décennie, le profil du candidat admissible et/ou admis à l'agrégation interne semble avoir changé, notamment au prix d'un rajeunissement. A cela plusieurs facteurs explicatifs peuvent être avancés : la reprise fréquente après coup de questions déjà posées au concours externe des agrégations d'histoire ou de géographie ; la disparition de certaines préparations provinciales à l'externe conduisant de jeunes collègues à faire un calcul raisonnable, celui du passage dans les meilleurs délais du concours interne. Or, il ne faudrait pas que cela ait pour conséquence d'éloigner de la préparation des collègues plus expérimentés s'estimant à tort comme « battus d'avance ». Cette forme d'autocensure, relevée par des IA-IPR sur le terrain académique, est regrettable car, faut-il le rappeler ici, le concours de l'agrégation interne prend sens dans l'expérience pédagogique et la culture historico-géographique accumulée au fil des années d'enseignement.

L'équilibre entre contenu scientifique et contenu pédagogique :

La plupart des candidats ont bien compris que le terme d'« agrégation » invite à soigner la dimension connaissances, dite « partie scientifique », dans toute leçon proposée. Certes très importante cette partie de l'oral ne suffit pourtant pas dans le cadre du concours interne. Il faut en effet faire parallèlement la démonstration de réelles vertus pédagogiques. Or, trop de leçons restreignent cette dimension, la limitant à quelques petites minutes à peine (moins de 5 parfois, avec la conclusion !), ce qui conduit le plus souvent à la catastrophe. Mieux vaut, voyant le temps de la leçon filer, synthétiser la fin de la partie scientifique de son exposé pour garder le temps d'en présenter la partie pédagogique ! La très bonne leçon, elle, se reconnaît souvent à la qualité de l'articulation entre exposé scientifique et transposition didactique.

La mise en œuvre de cette épreuve orale d'admission n'est d'ailleurs pas sans complexité et mérite en premier lieu un retour au texte réglementaire (*Journal officiel* du 6 janvier 2010) :

« **L'épreuve consiste dans la préparation et la présentation d'une séquence d'enseignement d'une ou de plusieurs heures**, sur un thème et pour un niveau donnés, dans le cadre des programmes de lycée ou de collège.

Dans les deux épreuves, le candidat situe le 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 (y compris ceux dont il aimerait disposer), **prévoit leurs techniques de présentation et leur exploitation, conçoit des travaux pour les élèves et des exercices d'évaluation** (il pourra, le cas échéant, se référer aux épreuves du brevet des collèges ou du baccalauréat). »

Si les candidats choisissent très souvent de développer la partie scientifique de leur présentation avant d'en présenter les aspects didactiques et pédagogiques, il n'est pas interdit de fractionner la proposition, en envisageant, par exemple, à la fin de chaque partie de l'exposé scientifique sa mise en œuvre dans le cadre de la séquence d'enseignement envisagée, comme certains candidats l'ont d'ailleurs fait. Cela suppose là encore de bien réfléchir à l'articulation entre contenu scientifique et démarche didactique. Les transpositions pédagogiques insatisfaisantes sont le plus souvent peu soignées et présentent des caractères très stéréotypés avec des propositions non seulement trop courtes mais encore limitées à une déclaration d'intention. Ainsi, prétendre que l'on va mettre les élèves en groupe évoque l'intentionnalité mais qu'en ressort-il très concrètement ? Trop souvent, les élèves sont absents des propositions et la commission peine à imaginer la situation, à se projeter par l'esprit dans la classe. Le rôle du professeur durant la séance n'apparaît pas non plus toujours très clairement ; on évitera les formules du genre « on fera faire » pour leur préférer « les élèves sont mis en situation de ... » expression plus adaptée à la dynamique réelle de l'enseignement donné. N'oublions pas non plus que le cours dispensé est nécessairement dépendant du niveau envisagé et du contexte d'enseignement qui mériterait d'être précisé. Ainsi, un cours sur des thèmes d'histoire ou de géographie proches mais abordés à des moments différents du cursus scolaire (par exemple en histoire les mondes antiques en 6^{ème} et 2^{nde}) ne peuvent en aucun cas donner lieu à une transposition didactique semblable, déconnectée de toute réalité professionnelle. Une attention aux difficultés potentielles de l'élève mais aussi aux efforts d'adaptation du professeur en situation, quand ils sont justifiés, ne sont pas des pertes de temps, mais des outils interprétatifs utiles.

Les candidats ne doivent d'ailleurs pas penser ni même laisser penser qu'il n'y aurait qu'une seule manière de bien traiter pédagogiquement un sujet. A poursuivre l'idée qu'une transposition unique était fatalement attendue, on formate trop sa prestation didactique et pédagogique. Tout ne se résume pas forcément à donner une heure de cours ; par exemple, un sujet sur *Habiter près d'un volcan* a été abordé uniquement sous l'angle de la géographie des risques, y compris dans sa partie scientifique, sous prétexte que c'était l'entrée principale du programme, alors que de nombreuses

autres approches étaient envisageables. Tout au contraire, le champ des possibles reste ouvert à tel point que faire preuve d'initiative et d'une certaine inventivité - à condition que le lien soit toujours bien affirmé avec les programmes et leur esprit - est clairement un élément de valorisation. La transposition didactique doit être pensée dès le début comme partie d'un tout que nous nommerons par commodité une « leçon intégrée ». On a donc le droit d'hésiter entre deux approches et le dire, d'adapter son propos et aussi de suggérer des travaux originaux, techniquement modernes (TBI, usage de ressources en ligne...) ou utilisant simplement mieux les outils à disposition, tel le tableau noir ou blanc (croquis, schémas, mettre des noms, des dates si besoin), ce grand oublié des prestations orales.

Exemples de leçons réussies :

Un exemple d'oral réussi en **géographie** portait sur le sujet : « Habiter Londres (collège, 6^e) ». La candidate a affiché au tableau une carte de Londres, à laquelle elle s'est référée tout au long de l'exposé pour localiser les exemples cités.

L'introduction a commencé par une accroche bien développée et reliée au sujet sur le carnaval de Notting Hill, célébré à la fin du mois d'août par la communauté antillaise de Londres depuis les années 1960. Si le quartier a depuis été la proie des promoteurs immobiliers, forçant les populations les plus modestes à se déplacer plus à l'ouest, la tradition du carnaval s'est maintenue et reste un marqueur identitaire. La candidate a pris appui sur cet exemple pour évoquer le paysage architectural londonien, la place des communautés immigrées dans la ville et les enjeux fonciers et immobiliers contemporains. Les termes du sujet ont ensuite été définis avec précision : la notion d'« habiter », renvoyant à la fois à un espace de vie et à un espace vécu, et Londres, ville mondiale, ancienne capitale de l'Empire britannique, envisagée dans ses différentes délimitations (le centre de Londres, l'« Inner London », le Grand Londres). La candidate a formulé au terme de son introduction la problématique suivante : comment les habitants de Londres s'inscrivent-ils dans un territoire façonné par leurs besoins et qui subit l'influence de la mondialisation ?

La première partie de l'exposé (Habiter une ville mondiale) a interrogé le rapport entre la population permanente de Londres et les pratiques de la ville induites par son rayonnement économique et son attractivité touristique. La deuxième partie (Habiter Londres, mais quel Londres ?) a étudié les dynamiques socio-spatiales de la ville et réfléchi sur les phénomènes de gentrification et de ségrégation. Enfin, la troisième partie (Habiter une ville en perpétuelle adaptation) a envisagé la question des risques et de la durabilité et questionné les adaptations de la ville. L'ensemble de l'exposé était très vivant ; il a mis en scène les habitants de Londres et leurs pratiques de la ville, balayant tout le spectre de la sociologie londonienne, il a été nourri par un riche corpus de documents, en particulier de nombreuses cartes et photographies qui permettaient d'envisager une grande diversité de quartiers londoniens.

La transposition didactique a permis de resituer le sujet de l'exposé par rapport au programme de la classe de 6^e (Thème III, Habiter la ville, prévoyant deux études de cas sur des villes appartenant à deux aires culturelles différentes). La candidate a proposé une séance, dont l'objectif était ainsi défini : faire prendre conscience de la diversité des modes d'habiter par l'étude des paysages. La problématique était formulée pour les élèves de manière simple : que signifie habiter Londres pour un Londonien d'aujourd'hui ? La séance a d'abord pris appui sur une série de photographies permettant de comparer Londres à d'autres grandes villes situées dans d'autres régions du monde. Ensuite, le cœur de la séance a porté sur trois récits d'une journée de la vie quotidienne de trois habitants différents, qui se retrouvent tous dans le centre de Londres pour des raisons différentes (un trader de la City, un parlementaire, un employé du London Eye). Les élèves devaient repérer

ces trois lieux centraux sur une photographie. Les supports envisagés (photos, récits) permettaient une approche très vivante, en adéquation avec la thématique de l'« habiter », qui constitue la colonne vertébrale du programme de géographie de 6^e.

En **histoire**, une leçon efficace a été remarquée sur le sujet « Les femmes dans la société française depuis 1945 » (classe de Terminale STMG).

La candidate propose d'abord un exposé clair, bien structuré et vivant, ponctué par la présentation de documents bien choisis. Elle commence par une introduction problématisée posant les enjeux historiographiques et épistémologiques de l'histoire des femmes et la reliant, tout en la distinguant, à l'histoire du genre. Elle propose de répondre à la question suivante : quelle est l'évolution de la place des femmes dans la société française depuis la Libération ? Pour ce faire, un plan diachronique en trois étapes est proposé. Dans une première partie, est évoquée la période allant de la Libération au seuil des années 1960, un temps d'acquis et de protection accrue (droit de vote, Sécurité Sociale) mais aussi de permanence tant le baby-boom et la faible participation des femmes à la vie politique confortent celles-ci dans leur rôle de mère. La deuxième partie traite ensuite de ce que la candidate appelle les « années Beauvoir » (des années 1960 à la décennie 1980) marquées par la transformation de la condition féminine et du rôle des femmes dans la société française. Il s'agit tout d'abord des avancées en matière de droits civils (fin de la domination masculine dans le Code civil) et de maîtrise de leur propre corps (contraception, puis droit à l'IVG). Ces avancées, marquées aussi par une participation accrue des femmes à la vie politique dans les années 1970, sont accompagnées par un mouvement de fond, celui de l'accès des femmes à l'enseignement supérieur et à la vie active. Enfin la troisième partie, consacrée à l'histoire « immédiate » des femmes envisage les contradictions de ces positions acquises dans la société : à savoir les faux-semblants de leur accès aux plus hautes fonctions politiques et économiques et les inégalités persistantes en matière de revenus et de carrière professionnelle, sans oublier leur vulnérabilité face aux nouvelles formes de pauvreté.

La partie didactique est consacrée à l'étude d'un des thèmes de la Terminale STMG (thème obligatoire : « Les femmes dans la société française »), en deux temps. Tout d'abord autour de l'évolution générale des femmes, à partir d'un ensemble documentaire raisonnable en nombre et bien construit, puis à partir de l'étude de grandes figures telles que Simone de Beauvoir, Simone Veil et Edith Cresson, permettant, au-delà de leurs parcours exceptionnels, et des moments clés d'une évolution qu'elles ont incarnée, de montrer comme en miroir les avancées et les limites de la place faite aux femmes dans la société française. La séquence d'enseignement, la place des élèves dans son déroulement et leur mise en activité par le professeur ont été clarifiées.

Pour le Jury, Jérôme Buridant et Stefano Simiz, vice-présidents