Secrétariat Général

Direction générale des ressources humaines

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGRÉGATION

INTERNE ET CAERPA

HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Rapport de jury présenté par : Alain BERGOUNIOUX

Président de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

Le concours 2013 s'est déroulé dans de bonnes conditions. Nous avons disposé de 105 postes contre 90 l'année dernière pour le premier concours et de 10 pour le second. Au total nous avons déclaré admis 108 candidats avec une moyenne identique pour les deux concours de 9,75. Le bilan statistique qui suit donne toutes les données précises.

La préparation et l'organisation de cette session demande un travail tout au long de l'année. Cela me donne l'occasion de remercier les deux vice-présidents du jury Monsieur Stefano SIMIZ, pour l'Histoire, Monsieur Jean-Fabien STECK, pour la Géographie, ainsi que les deux secrétaires généraux, Madame Marie-Claire RUIZ et Monsieur Frédéric DOUBLET, qui, par leur dévouement et leur rigueur professionnelle, rendent possible la bonne marche du concours et permettent au jury de se dédier à ses tâches. Celui-ci comprenait 64 membres, en sus des 5 membres du bureau, professeurs de l'enseignement supérieur, professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles, professeurs agrégés enseignant en lycée ou en collège, inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux, composant un ensemble équilibré (y compris entre les sexes) et divers. Nous pouvons ainsi garantir aux candidats, tant dans la double correction de l'écrit que dans les interrogations orales, des appréciations qui résultent de regards croisés et complémentaires. Le jury a formé une équipe cohérente, qui a mené une concertation régulière, et rassemblée dans la conviction sur ce que doivent être les qualités scientifiques et pédagogiques d'un professeur agrégé d'histoire et géographie.

Les épreuves orales se sont déroulées cette année encore à l'IUFM de Châlons-en-Champagne. Je tiens à remercier, au nom du jury, l'Université de Champagne-Ardenne et la direction, ainsi que le personnel de l'IUFM, qui nous ont donné les conditions matérielles indispensables à la tenue de l'oral. Un mot particulier pour les équipes d'appariteurs, jeunes étudiants, qui concourent à l'organisation de l'oral et accompagnent les candidats. Une bonne préparation de l'oral repose sur la qualité des bibliothèques, en histoire et en géographie. Le jury s'efforce, quelle que soit l'ampleur de la tâche, de les améliorer chaque année en les actualisant et en les faisant répondre aux réalités des programmes.

Le jury peut fournir aux candidats qui le souhaitent, pour l'écrit ou pour l'oral, de brèves explications personnalisées sur leurs prestations. Mais, pour les candidats, anciens et nouveaux, ce sont les rapports des concours qui donnent les enseignements les plus détaillés et les plus explicites sur les attentes du jury et les critères d'évaluation qu'ils appliquent. Il est évidemment nécessaire de les consulter sur plusieurs années. Ils présentent les indications principales et offrent des exemples variés. Cela permet aux candidats de mieux cibler leurs efforts dans leur préparation. Pour 2014, la question d'histoire moderne demeure sur « Les circulations internationales en Europe des années 1680 aux années 1780 ». Celle d'histoire contemporaine change et portera sur « Les sociétés coloniales : Afrique, Antilles, Asie (années 1850 – années 1950). En géographie, la question portant sur « Les mobilités » demeure. La question portant sur la France connait quant à elle un changement puisque, comme pour les concours externes et en cohérence avec les enjeux de formation continue des enseignants, elle est désormais associée à un thème : « La France en villes ». Toutes ces questions ont déjà fait l'objet de bibliographies exhaustives publiées dans *Historiens et Géographes*. Les sujets proposés aux candidats lors des épreuves orales sont construits à partir des programmes enseignés dans les classes du collège et du lycée. L'année prochaine, les candidats pourront être interrogés sur l'ensemble des nouveaux programmes, de la classe de 6ème jusqu'à la classe terminale, dans la mesure où ils ont été tous enseignés plus d'une année.

Dans ce propos initial, je ne veux pas répéter tout ce qui a été écrit dans les années précédentes et qui demeure d'actualité. Je veux surtout insister sur le point essentiel de ce concours qui est le lien entre les aptitudes scientifiques et professionnelles des candidats. A l'écrit, le commentaire doit présenter une « analyse scientifique » et l' « utilisation pédagogique » des documents proposés, historiques ou géographiques. Pour les deux leçons de l'oral, les épreuves portent explicitement « sur la didactique, de l'histoire ou de la géographie » et doivent présenter « une séquence d'enseignement ». Le Bulletin Officiel qui organise les épreuves (B.O. n°32 du 29 septembre 1988) est précis et je conseille aux

candidats de s'y reporter. L'essentiel y est dit en termes simples et clairs. Il est naturel, pour un concours interne, dont les candidats exercent depuis plusieurs années, que le contenu à enseigner soit lié au public à qui il est destiné, que la maitrise disciplinaire et la maitrise pédagogique soient également évaluées. Cela suppose que ne soient pas négligées les réflexions sur la didactique des deux disciplines dans la formation des candidats et leur préparation personnelle.

Je n'ajoute qu'une remarque à celles faites dans le rapport de 2012. Elle résulte des observations que l'on peut faire à, l'écoute des leçons d'oral. Pour bien unir les différentes dimensions du métier, il serait utile que les candidats, pour construire leurs prestations, se posent toujours une question : quel est l'intérêt de la question d'histoire et de géographie proposée, ce qui donne souvent une grille d'analyse pour organiser les différents éléments du contenu, et quel est l'intérêt de cette question pour les élèves (selon les niveaux des classes), ce qui suggère ce que peut être le choix des documents clefs de la leçon et doit amener à donner des « couleurs » au propos. Car rien de plus triste dans nos disciplines que de les rendre « grises » et donc, ennuyeuses…

Je termine cette introduction aux différents rapports, en me faisant l'expression de l'ensemble des membres du jury, pour souligner l'intérêt que nous prenons à participer à ce concours – ce qui dépasse une tâche simplement professionnelle. Ce sont en effet des épreuves qui se déroulent entre collègues, candidats et membres du jury, au service d'une même cause, l'enseignement (et la valorisation) de l'histoire et de la géographie.

Alain BERGOUNIOUX

IGEN Président du jury

Les statistiques de la session

	Agrégation interne	**CAERPA**
Nombre de candidats inscrits	1353	178
Nombre de postes offerts	105	10
Epreuves écrites d'admissibilité		
Dissertation d'histoire		
Nombre de copies	741	84
Moyenne	7,25	5,1
Médiane	7	5
Ecart-type	3,6	2,7
Plus haute / basse note	18 / 0,5	12 / 0,5
Part des notes > ou = 10	25%	7%
Dissertation de géographie		
Nombre de copies	739	86
Moyenne	7,13	5,6
Médiane	7	5

Ecart-type	3,5	3,3
Plus haute / basse note	16,5 / 0,5	15 / 0,5
Part des notes > ou = 10	23,5%	14%
Commentaire de documents		
Nombre de copies	429 (histoire) et 306 (géographie)	87
Moyenne	7,33	5,17
Médiane	7	5
Ecart-type	3,5	3
Plus haute / basse note	17 / 0,5	12 / 0,5
Part des notes > ou = à 10	24,8%	10,5%
Moyenne en histoire	7,41	
Moyenne en géographie	7,21	
Admissibilité		
Moyenne des épreuves écrites[1]	7,34	5,37
Note du dernier admissible	8,83	8,83
Moyenne la plus élevé à l'écrit	15,33	11,5
Moyenne des admissibles	10,64	9,74
Nombre d'admissibles	231	9
Epreuves orales d'admission		
Leçon d'oral lycée		
Moyenne	8,25	8,7
Médiane	8	8
Ecart-type	4,1	3,6
Plus haute / basse note	20 / 1	15 / 3
Part des notes > ou = à 10	33,8%	4 sur 9
Leçon d'oral collège		
Moyenne	8,4	6,7
Médiane	8	5
Ecart-type	4,3	3,7
Plus haute / basse note	18 / 1	13,5 / 3,5
Part des notes > ou = à 10	37,2%	2 sur 9
Moyenne des épreuves orales	8,32	7,6
Moyenne la plus élevé à l'oral	17	10,5
Moyenne des épreuves orales des admis	11,2	9,2
Admission		
Moyenne du dernier admis	9,57	9,57
Moyenne du premier admis	14,43	9,79
Nombre de postes pourvus	105	3

[1] Candidats ayant composé aux 3 épreuves

Composition du jury

Président

M. Alain BERGOUNIOUX Inspecteur général de l'éducation nationale	Académie de PARIS

Vice-Président

M. Stefano SIMIZ PROFESSEUR DES UNIVERSITES	Académie de NANCY-MET
M. Jean-Fabien STECK Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES

Secrétaire Général

M. Frédéric DOUBLET Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
Mme Marie-Claire RUIZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de REIMS

Membres du jury

Mme Isabelle AKOKA Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Joëlle ALAZARD-FONTBONNE Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Catherine APICELLA Maître de conférences des universités	Académie d' AMIENS
Mme Claire ARAGAU Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
M. Salah BENAHMED Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Bruno BENOIT Professeur des universités	Académie de LYON
M. David BENSOUSSAN Professeur de chaire supérieure	Académie de RENNES
Mme Catherine BIAGGI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Sandrine BINOIS Professeur agrégé	Académie de RENNES

M. Bertrand BONNEVILLE PROFESSEUR AGREGE	Académie d' AMIENS
Mme Anne BOUCKER Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CAEN
M. Serge BOURGEAT Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Catherine BRAS PROFESSEUR AGREGE	Académie de GRENOBLE
Mme Véronique BRIFFAULT PROFESSEUR AGREGE	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Jérôme BURIDANT Professeur des universités	Académie d' AMIENS
M. Emmanuel CHIFFRE Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
M. Jean-Christophe COUVENHES Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Axelle DEGANS Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Paul DIETSCHY Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
M. Emmanuel DION Professeur de chaire supérieure	Académie de PARIS
M. Thierry DUCLERC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de TOULOUSE
M. Stéphane DURAND Professeur des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Edith FAGNONI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Patricia FOUCART Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. Pascal FRANCOIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. Jean-François GEORGET Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Gérard GIORGETTI Professeur de chaire supérieure	Académie de CORSE
M. Jean-Max GIRAULT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. Olivier GOLLIARD PROFESSEUR AGREGE	Académie de VERSAILLES
Mme Colette GRANDMONTAGNE Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
M. Pierre JAMBARD Professeur de chaire supérieure	Académie de NANTES
M. Heinrich JANNOT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Emmanuel JOHANS Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
Mme Laetitia LAUMONIER Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Cristhine LECUREUX Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Eric LIMOUSIN Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
M. André LOEZ Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Nathalie MALABRE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE

Mme Aliocha MALDAVSKY Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
M. Fernand MARCHITTO Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de NICE
Mme Isabelle MEJEAN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
Mme Anick MELLINA Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Jean Paul MOMONT Professeur de chaire supérieure	Académie de LILLE
Mme Lila MONGALLON Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. François MOULLE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Sabine PEIFFERT Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
Mme Dominique PICCO Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Frédéric PINCHINAT Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Bertrand PLEVEN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Jeanne POUJOL Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Pascal RAMBEAUD PROFESSEUR AGREGE	Académie de POITIERS
Mme Nathalie REVEYAZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. Joël ROUSSELOT Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
Mme Claude RUIZ Professeur de chaire supérieure	Académie de REIMS
Mme Oissila SAAIDIA Professeur des universités	Académie de LYON
Mme Maude SAINTEVILLE Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Bertrand SAINTOT Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Paul STEIB Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Christophe TARRICONE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Anne-Marie TOURILLON Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Céline VACCHIANI-MARCUZO Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Jean VARLET Professeur des universités	Académie de GRENOBLE
M. Franck VERGNENEGRE Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Marc VIGIE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES

EPREUVES ECRITES (Admissibilité)

Les sujets complets et sont disponibles sur le lien suivant :

http://www.education.gouv.fr/cid67061/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-des-concours-de-l-agregation-de-la-session-2013.html#Concours_interne_de_l'agrégation_et_CAER correspondant

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

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

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

Dissertation histoire :

Statistiques de l'épreuve

Dissertation d'histoire		
Nombre de copies	741	84
Moyenne	7,25	5,1
Médiane	7	5
Ecart-type	3,6	2,7
Plus haute / basse note	18 / 0,5	12 / 0,5
Part des notes > ou = 10	25%	7%

Sujet : « les Britanniques et la mer (1815-1931) »

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_interne/33/0/2013_agreg_int_hist_geo_1_240330.pdf

Le jury tient d'abord à souligner la qualité du travail accompli par de très nombreux candidats, qui ont eu le souci de proposer des devoirs nourris, argumentés et structurés. La question portant sur « le monde britannique de 1815 à 1931 » était au programme pour la quatrième année. De nombreux sujets avaient déjà été posés aux différents concours du CAPES et de l'agrégation, en dissertation ou en commentaire de documents. Les thèmes pouvant encore donner lieu à des sujets se restreignaient. Or les rapports des Britanniques avec ce que l'on a coutume d'appeler *« the Sea Power »* ou « *Dominium Maris* » sont au cœur de recherches récentes et présentes dans de nombreux manuels destinés à faciliter la préparation des candidats. On peut signaler à titre d'exemple le chapitre intitulé « le monde britannique et la mer » dans l'ouvrage dirigé par Sylvie Aprile et Michel Rapoport, *Le monde*

britannique, publié aux éditions Atlande en 2010. Pourtant le sujet dépasse largement la question de la puissance maritime britannique. S'il était indispensable de présenter et d'expliquer la supériorité maritime britannique, d'en envisager les conséquences et les évolutions, le sujet interrogeait aussi une histoire des représentations et invitait à aborder le champ des imaginaires maritime et insulaire. En choisissant de placer dans l'intitulé du sujet « les Britanniques », le concepteur du sujet obligeait par ailleurs les candidats à réfléchir aux acteurs de cette histoire et à entrer dans la multiplicité des rapports qui pouvaient lier les Britanniques à la mer. Tous les domaines de l'histoire devaient ainsi être convoqués et l'on se devait d'écrire une histoire tout à la fois militaire, impériale, économique, sociale, culturelle… Autrement dit, le sujet posait d'emblée la question de la puissance britannique et amenait à montrer le *Sea Power* comme clé de cette puissance, mais à partir du moment où l'on définissait le terme de Britanniques dans son acception large, il amenait aussi à examiner les liens des sociétés et des cultures du monde britannique avec les océans, le rapport des Britanniques du Royaume-Uni et de l'Empire aux océans. La mer devenait ainsi un des éléments du système monde britannique.

Ce rapport est écrit alors que la question d'histoire contemporaine vient d'être renouvelée dans le programme du concours. Il a moins pour vocation d'entrer dans le détail du traitement d'un sujet sur une question que ne travailleront plus les futurs candidats que d'apporter des conseils pour réussir une épreuve de dissertation. L'analyse des copies rendues par les candidats de cette année donne donc surtout lieu à une nouvelle réflexion sur les attendus de l'épreuve et entend reposer les exigences de cet exercice académique.

Quelques erreurs à éviter tant sur la forme que sur le fond.

Elles renvoient aussi bien à des problèmes de forme que de contenu. Les candidats doivent s'efforcer de respecter les conventions orthographiques et les règles de syntaxe, de ne pas utiliser le futur simple ni le futur proche, de souligner les titres d'ouvrages et les mots ou expressions en langue étrangère, d'éviter l'emploi des guillemets quand il ne s'agit pas d'une référence, de s'interdire les points de suspension tout au long du devoir (les allusions sont inutiles : soit on maîtrise et on développe le propos, soit il n'est pas nécessaire d'en parler). Les incorrections ou les maladresses de la rédaction nuisent à la clarté et à la fluidité de l'argumentation. Dans une dissertation si l'usage des titres et des sous-titres est laissée à l'appréciation du candidat, ils ne doivent pas se substituer aux transitions écrites et à la fluidité de l'ensemble n'ont pas à apparaître ; le candidat ne saute de ligne que lors des changements de partie, le retour à la ligne avec un alinéa annonce une nouvelle sous partie. L'erreur formelle cache ici une erreur de fond : la négligence des transitions montre que l'argumentation n'est pas démonstrative. Beaucoup de candidats présentent encore des parties sans paragraphes ou vont à la ligne à chaque phrase, égrenant des informations sans lien convaincant entre elles, contredisant la règle qui veut que la dissertation soit une démonstration logique, progressive, construite autour d'une problématique.

Le jury ne tient pas non plus à trouver des contresens, des schématismes, des anachronismes, une utilisation de catégories actuelles pour définir un concept. L'Angleterre n'est pas une île et il faut savoir délimiter correctement la Grande-Bretagne ou le Royaume-Uni. Turner n'est pas un peintre de la seconde moitié du XIXe siècle. Le terme d'hyperpuissance ne permet pas de qualifier la puissance britannique de l'époque envisagée. Le jury ne peut pas se contenter de remarques vagues et générales, d'approximations : une dissertation d'histoire comporte normalement des dates, des noms de lieux et de personnages, des références aux sources. Les exemples doivent permettre d'étayer la démonstration, de l'enrichir, de la nuancer : ils doivent être clairs et bien maîtrisés ; intégrés dans la démonstration et ne pas être cantonné à la simple illustration formelle. Les devoirs inachevés sont aussi lourdement pénalisés. La démonstration ne peut pas s'arrêter en 1914 et oublier de traiter le déclassement de la puissance maritime britannique.

Faire la démonstration de connaissances précises et maîtrisées

Les candidats qui préparaient pour la première fois le concours ont pu avoir le sentiment d'être défavorisés par rapport à ceux qui pouvaient dominer un savoir accumulé depuis plusieurs années sur le monde britannique. Il est nécessaire de rappeler combien une impasse met en danger la possibilité d'une admissibilité. Le minimum est d'avoir lu et intégré un manuel. Mais se pose ici la question de l'utilisation des informations données par ce type d'ouvrage. La dissertation ne pouvait pas se nourrir seulement du chapitre consacré directement au thème. Tout sujet embrasse plusieurs dimensions de l'histoire et il faut savoir croiser les entrées proposées par un manuel. La mise en fiches de ce type d'ouvrage en amont de l'écrit du concours ne peut se réduire à une lecture linéaire. C'est en travaillant des sujets possibles sur la question au programme, en les analysant et en les questionnant de façon systématique, que vont se créer des habitudes intellectuelles et que le candidat va entrer dans une lecture plus synthétique du manuel et devenir capable de combiner, de mettre en relation les thématiques développées dans l'ouvrage.

Bien évidemment, plus on aura le temps d'approfondir la question, mieux on possèdera les références historiographiques attendues et entraperçues dans le manuel. Explorer une bibliographie de concours, c'est aussi effectuer des choix de lecture. Lire quelques ouvrages spécialisés permet de rentrer dans le propos d'un historien et d'en suivre le raisonnement. Prenons deux exemples qui montreront comment ces lectures ont pu alimenter la dissertation. L'ouvrage de David Cannadine, ed., *Empire, the Sea, and Global History : Britain's Maritime World, c.1763-c.*1840, New York, Palgrave Macmillan, 2007, définit les relations entre la Grande-Bretagne et le reste du monde et celles de ses dominions en termes maritimes. Il replace la Grande-Bretagne dans une histoire globale et face à toutes les nations bordant l'Atlantique et qui sont devenues des nations impériales et ont construit un empire maritime. Quels sont alors la spécificité de la Grande-Bretagne et le rôle de l'insularité dans la formation de l'empire maritime britannique ? De nombreux candidats ont par ailleurs cité fort à propos, quand ils ont cherché à interroger la mer comme élément constitutif de la britannité, des études qui ont renouvelé depuis une trentaine d'années, dans le cadre des *post-colonial studies,* la réflexion sur la construction d'une identité britannique. L'ouvrage de Linda Colley, *Britons : Forging the Nation (1707-1837)*, Yale University Press, première édition en 1982, deuxième édition en 2005, représentant le fer de lance de ces nouvelles problématiques, revient souvent. Ces deux ouvrages ont de fait pu aider les candidats à questionner les différentes dimensions du sujet et à élaborer une problématique dépassant la question du *Sea Power*.

Enfin, la lecture de recueils d'articles, plus rapide, moins contraignante, est aussi très utile. *Histoire@Politique*, la revue électronique du Centre d'histoire de Science Po a ainsi publié un dossier spécial consacré au « Monde britannique 1815-1931 », dans lequel on trouve notamment un article de Philippe Vervaecke intitulé « L'invention du patriotisme impérial : usages politiques des fêtes de l'Empire en Grande-Bretagne, 1877-1938 », et qui autorisait un développement sur le rôle de la mer dans la construction du patriotisme britannique, au moment même où était remise en question la puissance maritime britannique. Un article scientifique présente l'intérêt de condenser sur un objet d'étude précis la bibliographie disponible – l'appareil de notes de bas de page est fondamental dans la lecture –, d'ouvrir à une nouvelle problématique et de fournir les éléments qui permettront d'étayer une dissertation par des exemples précis et nourris.

Le premier temps de l'épreuve, un moment crucial

Les règles élémentaires exigent de s'interroger sur tous les termes du sujet avant de les mettre en relation pour en envisager toutes les implications ; de cette première définition, ainsi que du bornage spatio-temporel du sujet, doivent découler un questionnement plus complet, dynamique, une réflexion plus efficace. Des insuffisances remarquées par les correcteurs concernent en effet la réflexion sur le libellé du sujet ou sa mise en œuvre. Un

temps suffisant est nécessaire pour élaborer une réflexion sur le sujet et concevoir un plan détaillé. En ne déployant pas toutes les dimensions que pouvaient prendre les définitions des Britanniques et de la mer, ou en ne multipliant pas au brouillon les questions à poser au sujet, le candidat s'exposait à des déconvenues. De nombreux candidats ont ainsi privilégié l'angle géopolitique en négligeant les aspects culturels et sociaux. Peu de copies ont fait référence aux marins, à leur recrutement ou à leurs conditions de vie et de travail, à l'aménagement et à la vie des ports, au tourisme balnéaire et aux activités littorales plus généralement. La faible mobilisation des questionnements, des démarches et des outils de l'historien dans ce premier temps de l'épreuve (perception globale d'un sujet, entrée par les acteurs, analyse critique des représentations notamment) comme une culture historique et historiographique trop fragile ont empêché des candidats de dégager toute la profondeur du sujet posé.

Les éléments attendus dans l'introduction

L'introduction définit les termes du sujet, le délimite, propose une problématique, annonce clairement un plan. Son ouverture est certes un exercice de style mais qui doit conduire à un premier questionnement. A partir d'un fait, de l'itinéraire d'un personnage, d'une œuvre picturale ou littéraire, il est possible de rentrer dans une première analyse du sujet et de dégager un axe de réflexion qui sera repris dans l'énoncé de la problématique du devoir. La discussion qui s'engage autour de cette entrée concrète, selon une démarche inductive que connaissent maintenant bien les professeurs, peut constituer le premier paragraphe de l'introduction. Qu'elle se place au cœur de la question (à travers le personnage de Nelson et de sa mémoire) ou qu'elle en explore un aspect seulement (à partir du dernier roman inachevé de Jane Austen, *Sanditon*, racontant le projet de transformer une petite ville du littoral en station balnéaire), cette discussion propose une première mise en intrigue du récit qui éveillera la curiosité du correcteur et son envie de lire la copie. Elle peut permettre de définir un premier paradoxe (les colonnes élevées en l'honneur de Nelson à Montréal et à Dublin ont précédé celle de Londres), ou l'irruption d'une nouveauté dans les thèmes littéraires (la mer vient remplacer dans *Sanditon* l'évocation des campagnes anglaises), que reprendra et cristallisera la problématique.

L'analyse des limites chronologiques et spatiales doit répondre aux besoins de la définition du sujet. Ainsi les précisions qu'on apporte au bornage chronologique doivent définir la signification des dates par rapport à la question posée et non pas ressortir de considérations générales. La spécificité de la période à étudier et la dimension diachronique du sujet est à interroger d'entrée de jeu et il n'était pas inutile ici de replacer rapidement la période dans un mouvement historique plus large incluant le XVIIIe siècle, pour montrer un des basculements du monde, de la suprématie britannique à la montée des concurrences et au déclassement. La définition des Britanniques offrait l'occasion d'une entrée par les acteurs des territoires de la métropole et de l'Empire, celle de la mer renvoyait aux océans comme espaces de circulation et de liens entre les territoires impériaux au sein d'un système monde britannique.

L'introduction peut faire appel à une réflexion historiographique récente si cette dernière alimente directement l'analyse et la problématisation du sujet. Il ne faut cependant pas anticiper longuement sur le développement ni multiplier les considérations trop générales et inutiles à la définition du sujet. On rappelle aussi qu'une introduction de dissertation d'histoire contemporaine ne donne pas lieu, comme en histoire médiévale, à une présentation des sources donnant accès aux connaissances. La formulation de la problématique est cruciale, l'avalanche de questions comme la simple reformulation du sujet sont à proscrire. Ainsi, trop de candidats se sont souvent contentés de reprendre une « problématique » linéaire, axée sur « les relations que les Britanniques entretenaient avec la mer » - ce qui en fait ne pouvait constituer une problématique puisque c'était le sujet même ! Il est préférable de se limiter à l'énoncé d'une problématique centrale, qui peut parfois, mais sans aucune obligation, être décomposée en deux ou trois questions

articulées. Décomposée en plusieurs questions ou pas, la problématique doit être suffisamment claire pour offrir un fil directeur : il faut impérativement éviter les phrases trop longues et obscures qui soulignent le caractère inabouti de la réflexion menée sur le sujet. Claire et percutante, la problématique est la colonne vertébrale du devoir et doit en permettre son intelligence.

Différents plans sont possibles dans la mesure où il respecte un équilibre.

Le plan purement chronologique a parfois été choisi au risque d'une démonstration se focalisant sur le *Sea Power* et ses évolutions. Certains candidats sont tout de même parvenus à aborder ainsi des aspects sociaux (gens de mer), économiques (activités littorales induites), culturels (les représentations de la mer et la construction du patriotisme britannique). Des plans chrono-thématiques ont aussi été proposés. Une copie a dédié une première partie à l'impérialisme maritime britannique dont les deux composantes (marine de guerre et colonies) étaient exposées de manière vivante à travers les facteurs de la puissance maritime et le rôle de ses chefs jusqu'au relatif déclin du début du XXe siècle. Dans une deuxième partie, le candidat expliquait le lien entre cette expansion maritime et la domination commerciale, dont les points d'ancrage étaient localisés à l'échelle mondiale. Une dernière partie était consacrée aux relations des Britanniques à la mer d'un point de vue culturel. Des références à la britannité étaient étayées par des éléments de littérature et de peinture. L'évolution historique démontrait une sorte de divergence entre le relatif déclin de la marine anglaise et la propension plus grande des différents acteurs à en vanter la gloire.

Deux excellentes notes ont été attribuées à deux candidats qui ont construit des plans plus thématiques intégrant à plusieurs moments la dimension diachronique du sujet. L'un d'entre eux a d'abord traité la mer comme base indispensable à la construction de la puissance britannique, en faisant de la mer le centre de la puissance, en la rapportant aux zones d'influence britannique et en expliquant comment la maîtrise des technologies maritimes avait permis de la maîtriser. Puis il a placé la mer au cœur de la définition polymorphe du monde britannique, en montrant comment elle favorisait les liens au sein de l'Empire, les migrations des Britanniques et les échanges commerciaux. Enfin, il a posé la mer comme élément de stabilité dans les moments de crise : exutoire des crises économiques, la mer possède un rôle clé dans les guerres et s'impose comme valeur britannique. Le dernier exemple de plan articule dans les deux premières parties la mer comme fondement de la domination économique britannique et espace d'affirmation de la puissance militaire. L'essor des échanges au XIXe siècle, le déclin relatif de la *Merchant Navy* à la fin du XIXe siècle et la concurrence étrangère à partir de la Grande Guerre font donc l'objet d'un premier développement avant que ne soient examinés la puissance de la *Royal Navy* au XIXe siècle, la remise en question du *Sea Power* à la fin du XIXe siècle et le grand déclassement à partir de la Grande Guerre. La dernière partie du devoir a été consacrée à une réflexion sur la mer et l'identité britannique à partir des symboles que sont *Britannia*, John Bull et Nelson, puis en considérant la mer comme vecteur des migrations et enfin comme objet culturel, artistique et sportif.

La conduite de l'argumentation, un critère de réussite majeur

La dissertation est une réflexion informée et organisée, non une simple description. Ce n'est pas une agglomération d'observations érudites, destinée à exposer des connaissances descriptives. C'est la nature et le traitement des connaissances qui est ici en question. Les candidats qui se bornent à un strict récit des événements importants, simple inventaire factuel, ne présentent pas une réflexion historique et éludent les mises en relation, leur argumentation n'est pas analytique et problématisée. Les parties ne doivent pas être juxtaposées, monolithiques, aucune progression du raisonnement n'étant alors perceptible. La dissertation doit faire progresser une démonstration dynamique, chaque partie découlant de la précédente et c'est en cela que les transitions sont importantes. On attend par ailleurs une argumentation s'appuyant sur des références historiographiques suffisantes, mais ces

dernières n'ont de valeur que si elles s'intègrent dans un développement qui explicite la pensée de l'auteur. Enfin, les idées sont nourries d'exemples qui donnent à voir la précision des connaissances du candidat, exemples pertinents et bien amenés, la dissertation étant aussi un exercice rhétorique.

L'une des meilleures copies a soigné particulièrement la conclusion. Le candidat a pris le temps d'écrire une page déterminante, qui n'a pas seulement rappelé les points traités mais a su attester du raisonnement tenu en fonction de la problématique mise en œuvre avec une réelle hauteur de vue. L'on compte ainsi encore trop de conclusions se contentant de répéter quelques grandes idées du devoir ; pour éviter cette sensation de répétition, il peut être utile d'opter pour un rassemblement thématique des idées quand le plan suivi était chronologique ; ou à l'inverse pour une conclusion chronologique quand le plan est thématique.

Joëlle Alazard, Nathalie Malabre

Dissertation géographie :

Dissertation de géographie		
Nombre de copies	739	86
Moyenne	7,13	5,6
Médiane	7	5
Ecart-type	3,5	3,3
Plus haute / basse note	16,5 / 0,5	15 / 0,5
Part des notes > ou = 10	23,5%	14%

Sujet : « Les marges de l'espace français »
http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_interne/32/8/2013_agreg_int_hist_geo_2_240328.pdf

Les enjeux du sujet

Le sujet proposé questionne l'espace français à travers ses « marges ». Le jury attendait donc une réflexion sur cette notion. Celle-ci comprend **les marges géographiques** (entendues au sens de bordures, frontières, confins, c'est-à-dire des espaces *excentrés*) et amène à **discuter les limites de l'espace français**. Ces limites et interfaces sont à la fois terrestres, avec les espaces transfrontaliers, et maritimes, avec les espaces littoraux. Le contexte d'ouverture européenne et mondiale contribue à repositionner ces marges, à leur donner une certaine épaisseur, éventuellement une nouvelle dynamique lorsqu'elles font territoire (voir sur ce thème Antheaume et Giraut, 2005). Il va de soi que le sujet invitait le candidat à prendre en compte l'espace français, dans sa composante métropolitaine mais également ultra-marine. Cette notion de marge doit aussi impliquer l'étude d'**espaces en position de périphérie, sans considération de leur localisation géographique et même s'ils sont situés au centre du territoire français**. Par exemple, certains espaces du centre de la France sont dans une situation marginale par rapport aux grandes dynamiques territoriales (Massif central). La marge se comprend alors dans sa dimension fonctionnelle (*excentricité* fonctionnelle) et renvoie au modèle « classique » centre-périphérie dans lequel il convient cependant de la situer précisément.

Le sujet est susceptible d'être appréhendé à travers trois dimensions :

Le sujet a une forte **dimension épistémologique**. La notion de marge invite, par exemple à questionner le modèle « centre- périphérie »[2] : est-il encore une clef de lecture pertinente de l'espace français ? Dans un espace de plus en plus structuré sous forme réticulaire, l'inscription dans un réseau prend le pas sur la proximité ou l'éloignement kilométrique à un centre. La notion de marge, réévaluée aujourd'hui dans la discipline, fournit, par sa polysémie et sa complexité, une grille de lecture efficace de l'espace français et de ses dynamiques récentes.
Le sujet a également **une dimension sociétale**. La question des marges est au centre de nombreux débats menés au sein de la géographie et en dehors, sur la place de certains territoires de relégation[3]. Il est ainsi pertinent d'aborder la question de la stigmatisation voire la discrimination spatiale et sociale de ces espaces mis à l'écart. Cependant, les aspects de marginalisation sociale devront sans cesse être rapportés à l'espace pour rester dans le domaine de la géographie, sous l'angle par exemple des formes de ségrégation socio-spatiale qu'elles soient subies ou choisies[4], d'occupations précaires de friches agricoles ou urbaines ou par la mise à l'écart de groupes de résidents ou d'acteurs de la société civile non considérés dans les projets urbains (populations Roms…). La marginalisation peut être également posée par rapport à un objet (l'entre-soi/le refus de l'altérité)[5] ; elle est même parfois recherchée. Prenons l'exemple de certains territoires fonctionnant comme des « clubs »[6] volontairement coupés de l'accès aux réseaux de transport en commun.

De là découlent des enjeux politiques et d'aménagement du territoire. En effet, dans un contexte de mondialisation et d'intégration européenne mais aussi de « crise», on assiste à d'importants renversements spatiaux à toutes les échelles mais aussi à des phénomènes de marginalisation spatiale et territoriale exacerbés, qui posent d'importantes questions de justice spatiale ou du moins d'équité et de cohésion territoriale au sein du territoire de la République. L'analyse des marges peut ainsi ouvrir à une « anti-géographie » proposée par Claude Raffestin : par l'étude des marges on accède au cœur du fonctionnement socio-spatial des systèmes territoriaux.

---

[2] CATTAN N., 2006, Centre-Périphérie, dans *Dictionnaire des mondialisations*, dir. Cynthia Gorrha-Gobin, pp 47-49

[3] DAVEZIES L., GUILLY C., 2013, « La France périphérique et marginalisée : les raisons du ressentiment », entretien avec Laurent Davezies et Christophe Guilluy, n°393 de la Revue Esprit (mars-avril)

[4] BERGER M., 2004, Les périurbains de Paris. De la ville dense à la métropole éclatée ? CNRS Éditions, Espaces et Milieux, 317 p.

RHEIN C., 2010, "Ghetto, France", in : Topalov C., Coudroy de Lille L., Depaule J.C., Marin B. (dir), *L'aventure des mots de la ville*, Paris, Laffont, p. 534-539

ROUGE L., 2010, « L'installation périurbaine entre risque de captivité et opportunités d'autonomisation », *Articulo - Journal of Urban Research* [Online], 5 | 2009, http://articulo.revues.org/1440 ; DOI : 10.4000/articulo.1440.

[5] CALLEN D., LE GOIX R., 2007, "Fermetures et "entre soi" dans les enclaves résidentielles" dans Saint-Julien T., Le Goix R. (dir), *La Métropole parisienne. Centralités, inégalités, proximités*, Paris, Belin, pp 209-232.

[6] CHARMES E., 2011, *La ville émiettée. Essai sur la clubbisation de la vie urbaine*, PUF, Paris, 288 p.

Problématiques et éléments de correction :

Ces enjeux pouvaient être envisagés de différentes manières sans que le jury n'en privilégie une. Certaines copies ont ainsi proposé des réflexions pertinentes comme : dans quelles mesures les marges ne sont-elles pas seulement les espaces périphériques d'un centre ? D'autres ont questionné de manière pertinente et via une étude des marges l'idée même de norme territoriale.

D'autres problématiques sont possibles telles que :

-En quoi les marges, notion par définition plurielle, sont-elles des espaces représentatifs des dynamiques territoriales et d'un fonctionnement en système ?

-Selon les contextes, les échelles et les temporalités, les marges sont-elles vouées à rester des espace de relégation ou au contraire ne fabriquent-elles pas de la centralité ?

-Comment les marges, espaces excentrés et excentriques, questionnent-elles la norme territoriale française ?

-Comment lire et rendre visibles ces espaces fondamentalement hybrides ?

Argumentaire :

La marge est une notion au contenu essentiel dans l'analyse du fonctionnement du système territorial. Fondée sur une relation inégale entre deux types d'espace, la périphérie est marquée par une absence d'autonomie et un rapport de subordination. Elle se définit toujours dans un rapport à quelque chose. Entre des lieux, entre des espaces ou des groupes sociaux ; ces rapports expriment une influence, une domination ou du moins une relation et des interactions asymétriques. La notion de périphérie doit donc être largement mobilisée, même si la notion de marge ne la recouvre pas totalement.

Le sujet invite ainsi à s'interroger sur les caractères de ces territoires en marge, en considérant leur relation aux espaces centraux, leurs éventuelles interactions, leurs discontinuités, leurs fonctionnements internes. Plus encore que le terme de périphérie, la notion de marge peut renvoyer à des espaces refuges, enclavés mais aussi à des espaces de l'entre-deux interrogeant le rapport entre différents systèmes territoriaux du fait même de son caractère poreux, perméable (dialectique ouverture-fermeture) et hybride. Avant même la prise en compte des dynamiques différenciées des marges de l'espace français, le sujet doit conduire le candidat à insister sur **la diversité des marges**.

On peut, à cet égard, reprendre les qualificatifs utilisés par Reynaud[7] au sujet des périphéries : dominée, délaissée, exploitée, annexée, intégrée ou valorisée. Cependant, dans l'écart spécifique qu'elle entretient par rapport au centre se logent des dynamiques centripètes et centrifuges : en d'autres termes, des situations de forte domination ou au contraire de possibles logiques d'autonomisation. Des exemples nourris doivent accompagner l'argumentation : espaces littoraux dynamiques, régions transfrontalières perméables ou encore bassins d'emploi en difficulté, espaces ruraux délaissés, zones urbaines défavorisées, quartiers innovants, etc. Le sujet devait conduire les candidats à aborder la très grande diversité des marges de l'espace français en articulant, à une réflexion sur l'organisation de l'espace national, différentes approches relevant de la géographie physique, environnementale, économique et sociale. Il faut ainsi dégager des critères pertinents en géographie pour « lire » ces marges plus ou moins visibles. Evidemment les critères suivant sont le plus souvent mêlés.

Le critère géohistorique permet, par exemple, d'aborder le statut et la valeur attachés aux espaces frontaliers (terrestres, maritimes, confettis d'empire). **Les critères géoéconomiques** (richesse, emploi, spécialisation) et **sociaux** (taux de chômage, pourcentage de personnes vivant sous le seuil de pauvreté, trajectoires scolaires,

[7] REYNAUD A., 1992, Centre et périphérie, *in Encyclopédie de la géographie*, Paris, Economica, pp 599-616.

dynamiques démographiques…) mettent en lumière les régions qui « gagnent » et celle qui « perdent », les espaces « à l'ombre » des métropoles (bassins industriels en crise comme le Stéphanois par exemple) ou à une échelle plus grande encore, au cœur de ces dernières (ZUS, les « poches » de précarité à proximité des hypercentres, interstices urbains occupés par des populations précaires, des occupations informelles évoquant les paysages des villes des pays du Sud aux territoires du « savoir survivre » finalement très centraux des SDF étudiés par Djemila Zeneidi-Henry[8]). **La distance et l'accessibilité** sont d'autres facteurs à prendre en compte pour identifier les marges (de la situation de « porte d'entrée » en situation de bordure comme les ports aux portes « intérieures » comme les aéroports). L'éloignement joue ainsi un rôle structurant sous l'effet des « distances-temps » et des « distances-coûts » sur les territoires ultra-marins marqués par l'insularité (travaux de François Taglioni notamment), sur les espaces ruraux, en particulier ceux de moyenne montagne[9] , et sur certaines banlieues (travaux de H. Vieillard-Baron ou Loïc Wacquant[10]. Cependant l'accessibilité peut conduire à des effets paradoxaux (Sangatte, « effet tunnel ») en termes d'intégration de certains groupes sociaux. **La « nature »** a encore sa place pour penser les marges de l'espace français : pour une part encore importante d'entre eux, le caractère marginal de certains espaces français se mesure à leur faible degré d'appropriation par l'homme.
Aussi **selon le champ abordé**, la marge est un espace de plus ou moins grande fragilité, un espace de plus ou moins grande vulnérabilité par rapport aux risques. Aux Antilles ou à la Réunion, habitations et activités se sont généralement développées en marge des massifs volcaniques, situés en position plutôt centrale des îles. A l'échelle des îles, la marge se présente alors comme un espace refuge garantissant une certaine sécurité. Dans le champ de la géographie sociale, la marge est plutôt associée à un espace de relégation, mais aussi à des espaces de résistance et/ou des lieux d'innovation, notamment culturelle. Aussi, **d'autres critères, notamment culturels pouvaient être explorés par le candidat dans la mesure où il adoptait une réflexion dynamique dans le lien identité et territoire.** Il pouvait ainsi évoquer les rapports de domination se jouant dans les représentations socio-spatiales des marges, par exemple, médiatiques. Les travaux de B. Debarbieux[11], en particulier ceux sur la construction de l'identité de la figure du montagnard, peuvent par exemple être convoqués ici avec beaucoup de profit.

Pour appréhender et analyser les types de marges concernés, **une démarche multiscalaire est indispensable**. Cette approche permet de complexifier la réflexion et d'organiser un jeu de repositionnement des marges en fonction du contexte choisi (l'espace insulaire martiniquais est une marge en difficulté au sein de l'espace français mais peut être considéré, à certains égards comme un centre à l'échelle de la région caraïbe) :
- niveau macro (échelle mondiale, européenne et nationale)
- niveau meso (échelle régionale ou macro-régionale ou transfrontalière)
- niveau micro (ville, zone-frontière, rural éloigné des villes, mais aussi quartiers dans la ville, difficultés d'accès, espace éloigné, en déclin, *shrinking areas*, ou au contraire, lieux

[8] ZENEIDI-HENRY D., 2002, *Les SDF et la ville. Géographie du savoir-survivre*, Paris, éditions Bréal, collection D´autre Part, 288 p.

[9] Colloque « Habiter et vivre dans les campagnes de faible densité », 2007, Clermont-Ferrand

[10] WACQUANT_L., 2007, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, Etat. Une sociologie comparée de la marginalité sociale*, La Découverte, coll. « La Découverte/Poche », 331 p.

[11] DEBARBIEUX B., 2008, « Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du « montagnard » », *Annales de géographie* 2/2008 (n° 660-661), pp 90-115.

d'innovation comme quartiers d'artistes, antimonde, comme les prisons étudiées par Olivier Milhaud[12], 2009).

Chaque marge est relative à un territoire, à un espace, à un lieu et à une échelle donnée, mais s'inscrit aussi dans le temps ; la marge n'est pas figée. **Différentes temporalités** (temps long, temps moyen, temps court, « événement géographique » et crise) doivent aussi être prises en compte, la profondeur historique de certains processus étant un élément essentiel dans la compréhension de leurs dynamiques actuelles.
L'analyse des processus doit être menée en insistant sur les causes de la marginalisation des espaces considérés et en évoquant les effets spatiaux de telles évolutions ainsi que leur dimension conflictuelle. Si des situations d'inertie existent indéniablement, il faut envisager aussi leur **réversibilité**. Prenons l'exemple de certaines périphéries urbaines, pendant longtemps associées aux fameuses cités dortoirs et qui aujourd'hui peuvent être le siège de polarités secondaires renforçant le système métropolitain. Une marge peut ainsi se former, en rupture ou en voie de rupture avec le système spatial environnant. Elle peut, de la même façon, connaître une évolution inverse quand des handicaps se transforment en avantages. Les friches industrielles urbaines disparaissent assez vite dans de nouveaux ensembles économiques. Ainsi la région Nord-Pas de Calais a su tirer partie de sa nouvelle situation de carrefour européen, au nœud des plus grands réseaux urbains, de transports et de flux de tout type. Un territoire marginalisé est parfois porteur d'avantages qui peuvent jouer avec force dans le fonctionnement d'un nouveau système spatial : une valeur foncière pour les vieux sites industriels, une situation stratégique sur le plan des réseaux dans le Nord de la France.

Depuis quelques années, l'intervention de l'Etat français privilégie des territoires bien identifiés plutôt que la distribution d'aides sectorielles saupoudrées sur l'ensemble du territoire et suit de nouvelles logiques (de la logique *Top/down* des années 1960 à la logique *Bottom/up* aujourd'hui mise en avant). Quelques développements d'exemples d'intervention étaient souhaitables : accompagnement de projets territoriaux associant des partenaires locaux (collectivités, entreprises …) de manière à faire émerger des dynamiques économiques locales, des pôles d'excellence, compétitifs à l'échelle européenne ou mondiale ; analyse des effets de la modernisation des transports, d'un côté une accessibilité renforcée, de l'autre des destinations desservies par des trains Corail déficitaires. L'impact du TGV doit être finement analysé, l'une des clefs de ses effets d'entraînement sur l'environnement régional étant une bonne connexion à des réseaux locaux. La politique de la ville cherche aujourd'hui à concentrer l'aide aux territoires fragiles et envisage l'importation du modèle états-unien d'*empowerment*. A cette échelle se pose en effet la question du caractère stigmatisant de l'aide territorialisée (Pinçon et Pinçon-Charlot par exemple).

Nature, échelle et inscription temporelle de ces marges sont ainsi autant d'éléments dont les pouvoirs publics ont à se saisir pour poser un diagnostic préalable à toute politique visant à créer de la cohésion territoriale. C'est le cas de l'Union Européenne par le biais du fonds de cohésion ou d'initiatives nationales même locales, déclinées dans les politiques de la ville, dans la loi de 2005 relative au développement des espaces ruraux, mais encore dans des SCOT ou des PLU. Les politiques publiques n'ont de cesse de poser la question de l'accessibilité et de la proximité pour lutter contre l'exclusion, la « marginalisation » des populations et de leur territoire de vie. Des thèmes comme celui de la « désertification » des

[12] MILHAUD O. 2009, *Séparer et punir. Les prisons françaises : mise à distance et punition par l'espace*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3, 368 p.

campagnes sont débattus y compris au sein de la communauté des géographes[13]. Le regard porté par les géographes sur les marges périurbaines fait également état des forts enjeux scientifiques et politiques qu'ils recouvrent (confrontation des regards de J. Levy et de M. Poulot[14] par exemple). Quoi qu'il en soit, **la question des jeux d'acteurs est essentielle dans la dynamique et la compréhension de ces espaces**. La situation de marge est porteuse de constructions territoriales que les candidats pouvaient repérer. Des intercommunalités périurbaines, des Parcs Naturels Régionaux se sont ainsi constitués en marge des grandes agglomérations pour faire rempart à l'étalement urbain. Ces marges, au départ mues par des préoccupations de défense, ont érigé de véritables projets de territoire, marques d'une volonté d'affranchissement de la ville centre.

Points forts et points faibles dans les copies

Le jury a apprécié qu'un grand nombre de copies prenne en compte les multiples dimensions des marges, révélant les dynamiques différenciées de ces espaces.
Les exemples, exploités à différentes échelles, sont souvent bien choisis (place notamment des territoires ultra-marins) et font l'objet de croquis de qualité (cas de la Guyane ou encore de la Réunion, territoires qui ont été traités à la fois dans leur position de marge du territoire métropolitain et de centre à l'échelle régionale). Un nombre important de copies ont su manier un raisonnement multiséculaire dépassant dans l'argumentation le simple emboitement scalaire.

Le jury regrette cependant que le sujet soit peu approfondi et réellement discuté ; la marge a été rarement appréhendée tout simplement comme bordure ou limite. Une lacune majeure des copies est la vision réductrice des marges cantonnées à des espaces délaissés et de relégation. Les croquis de synthèse ont souvent éprouvé des difficultés à traduire graphiquement l'ensemble des dynamiques évoquées dans le cœur du devoir.

Le jury souhaite insister sur l'importance d'actualiser les connaissances bibliographiques et factuelles. Sans demander aux candidats de maîtriser les travaux de recherche les plus récents, certaines catégories et références utilisées sont dépassées (par exemple « le rural profond », la région « SARLORLUX », la vision toujours négative des régions anciennement industrielles, la pertinence de la diagonale du vide) ou mal exploitées (l'ouvrage de J-F Gravier notamment). Certaines références relèvent du « name dropping », citant des auteurs sans exploiter les thèses développées. On peut également regretter le manque de recul critique de candidats concernant, notamment l'action des pouvoirs publics ou les représentations médiatiques.

4. Plans possibles :
- 1ère proposition : un des plans possibles peut consister à présenter en première partie (I)- les types de périphéries (marges) en maniant les échelles spatiales, puis (II)- les processus et leurs causes avant d'aborder les politiques publiques (françaises mais aussi européennes) concernant ces espaces (III).
- 2ème proposition : un autre plan, proche du précédent, pourrait se présenter ainsi :
I. Marges, marches, et périphéries : de quoi parle-t-on ? Une géographie de l'écart

[13] LEVY J., 1994, « Oser le désert », Sciences Humaines Hors Série, p. 6-9.

[14] POULOT M., 2008, « Les territoires périurbains : « fin de partie » pour la géographie rurale ou nouvelles perspectives », in *Géocarrefour*, 83, 4, *Géographie(s) rurale(s) en question(s)*. http://geocarrefour.revues.org/7045

II. Des processus parfois contradictoires : espaces délaissés et de relégation/ quand la marginalité est interface et source d'innovation

III. Des spatialités emboîtées : pour une typologie des marges (échelle, fonctionnalité, capacité à faire territoire, à s'autonomiser).

- **3ème proposition :** un plan suivant une démarche multiscalaire peut aussi être cohérent à condition de ne pas considérer que l'emboitement des effets fait démonstration géographique.

Illustrations

Un croquis à petite échelle était évidemment souhaitable. Celle-ci pouvait rendre compte de la diversité des marges en faisant apparaître la combinaison de plusieurs critères :

-localisation

-fonctionnalité

-évolution

-interactions

-inscription dans les échanges

D'autres productions graphiques (schémas élémentaires) étaient attendues : à moyenne et grande échelle (espaces transfrontaliers, quartier d'innovation, quartiers « créatifs », marges périurbaines).

Conseils généraux

Le jury rappelle que le concours de l'agrégation interne nécessite des lectures approfondies d'ouvrages et d'articles scientifiques afin de renouveler les connaissances et les problématiques des objets géographiques. Tout en étant conscient de la difficulté des conditions de la préparation, il est important de souligner que nombre de ces références sont accessibles en ligne.

L'absence de regard critique est regrettable ; les candidat(e)s restent trop souvent prisonniers d'une vision caricaturale et simplificatrice. Le recours à d'autres références comme celles issues de la production littéraire, cinématographique, ou encore journalistique peut s'avérer utile pour incarner le propos.

Plus précisément, dans l'introduction, la définition des termes du sujet prend trop souvent la forme d'un catalogue ; elle doit au contraire confronter les termes du sujet pour conduire à l'élaboration de la problématique.

A ce niveau d'exigence, il est bien évident que les fautes de grammaire, de syntaxe ou encore d'orthographe sont rédhibitoires.

Pour le jury : Claire Aragau, Bertrand Pleven, Céline Vacchiani-Marcuzzo

Epreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents

Statistiques de l'épreuve

Commentaire de documents		
Nombre de copies	429 (histoire) et 306 (géographie)	87
Moyenne	7,33	5,17
Médiane	7	5
Ecart-type	3,5	3
Plus haute / basse note	17 / 0,5	12 / 0,5
Part des notes > ou = à 10	24,8%	10,5%
Moyenne en histoire	7,41	
Moyenne en géographie	7,21	

L'ensemble des deux sujets :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_interne/30/6/2013_agreg_int_hist_geo_3_240306.pdf

OPTION Histoire

« Les circulations marchandes en Europe (v. 1680 – v. 1780) »

Le commentaire de documents est un exercice exigeant qui s'apparente à la fois à la pratique de classe et à la méthode de l'historien. Le candidat doit en effet prouver qu'il est capable d'en extraire des informations, de construire un raisonnement problématisé à partir de celles-ci et de citer à bon escient les éléments les plus convaincants pour étayer sa démonstration. Le commentaire – est-il besoin de le rappeler ? – ne consiste pas à utiliser les documents comme faire-valoir d'un propos dissertatif. Dans le commentaire, les documents ne sont pas illustratifs ; ils sont à la source du raisonnement et doivent être précisément cités. De même que, dans sa classe, l'enseignant part du document pour faire émerger une problématique, le candidat doit bâtir son raisonnement à partir des documents fournis et non plaquer sur eux une problématique qui serait issue de la seule lecture de l'intitulé du sujet. A cet égard, le commentaire est fondamentalement différent de la dissertation, en ce que le premier montre la connaissance en construction tandis que la seconde en présente la divulgation raisonnée. Il résulte de cette différence de nature un certain nombre de principes de composition que nous nous proposons de rappeler ici brièvement.

Les éléments nécessaires à l'élaboration d'une introduction sont bien connus des candidats : présentation des documents, références historiographiques, réflexion sur la problématique, annonce du plan. Cependant, s'il n'existe pas de recette miraculeuse pour réaliser une bonne introduction, certains principes logiques s'imposent.

Tout d'abord, la simple liste des références documentaires ne saurait faire figure de présentation – ces références figurent déjà dans le sujet tel qu'il est distribué – pas plus que la seule évocation de leur nature : qu'importe-t-il au correcteur de savoir qu'il y a un tableau, deux cartes et six textes ? En revanche, il revient au candidat de présenter les documents de manière intelligente, en soulignant les rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres,

ce qui doit lui permettre de délimiter le périmètre du sujet, d'identifier les thématiques et de donner à voir les possibilités de problématique. En l'occurrence et à titre d'exemple, le document 1 était l'une des marines commandées par Louis XV à Claude-Joseph Vernet. Par sa nature iconographique, il permettait d'observer les infrastructures portuaires, leurs usages et les mouvements animant les quais. Avec toutes les précautions méthodologiques de rigueur, il était particulièrement judicieux de le présenter conjointement avec le document 8, texte par lequel Montesquieu évoquait le port de Sinigaglia (auj. Senigallia), car cet auteur y décrivait de même les quais, les navires et la fréquentation d'un port – cette fois-ci d'estuaire – dans un autre secteur de la Méditerranée. Selon le même principe, il semblait nécessaire de présenter ensemble les documents 2 et 3, le premier proposant une représentation cartographique des flux maritimes en Baltique, le second offrant un autre point de vue, plus localisé (Saint-Pétersbourg) et sous forme de données quantitatives.

Par ailleurs, tous les documents proposés dans un sujet sont utiles ; leur variété est censée ouvrir les horizons du sujet et en donner des indices aux candidats. Si l'échantillon documentaire proposé ici comportait un texte sur la lettre de change, c'est qu'il s'agissait de rappeler que les circulations marchandes sont certes des circulations de marchandises et d'hommes, mais aussi de monnaie, sous toutes ses formes, métallique ou non En outre, les documents ne sont pas donnés a priori dans un ordre logique ; le candidat est donc libre de les présenter dans l'ordre de son choix, au service de la problématique qu'il envisage de développer. Tous les documents doivent être utilisés, ce qui constitue parfois un défi que le candidat doit relever. En l'occurrence, les documents 7 et 9 exigeaient l'évocation des commissionnaires et des lettres de change, encore fallait-il maîtriser les connaissances nécessaires pour le faire. A n'en pas douter, ces deux documents ont été les plus sélectifs.

L'introduction doit aussi comporter des références bibliographiques. Elles aident à baliser le champ historiographique dans lequel s'inscrit le sujet et présentent des interprétations dont le lecteur aura besoin au fil du commentaire. Certes, quelques noms d'auteurs lâchés en introduction font entr'apercevoir les connaissances historiographiques du candidat, mais ils peuvent vite apparaître comme un simple vernis de culture si les travaux cités là ne sont pas utilisés plus loin dans le corps du commentaire.

Enfin, la réflexion problématique constitue le cœur de l'introduction. Elle ne peut précéder la présentation des documents puisqu'elle doit en résulter ; l'inverse est assurément l'une des erreurs méthodologiques les plus graves. De plus, elle ne peut se résumer à une question, car la problématique est d'abord l'exposé d'un raisonnement qui, néanmoins, aboutit à une formulation synthétique intelligente, au sens étymologique du terme, à savoir qu'elle propose une manière de comprendre, d'interpréter le corpus documentaire. Qu'elle soit donnée sous forme interrogative ou affirmative, la problématique ne peut être aussi vague que : « comment s'organisent les circulations marchandes en Europe au XVIIIe siècle ? ». A cet égard, le candidat ne doit pas confondre la problématique scientifique avec la problématique pédagogique ; la première exige assurément plus de finesse que la seconde. Cela étant, la problématique scientifique peut bourgeonner sous la forme d'une pluralité de questions, mais celles-ci ne peuvent faire office de problématique sous peine de proposer un commentaire fragmenté, sans direction claire.

La structuration du développement dépend de la problématique qui aura été proposée, mais les documents ne peuvent être rangés dans les différentes parties du devoir comme des billes dans des boites. Le commentaire successif de chacun d'eux révèle même une certaine incapacité à croiser les informations qu'ils renferment. L'exploitation d'un document pour lui-même est une phase du travail au brouillon ; la production d'une réflexion relève en revanche du recoupement des éléments recueillis. En l'occurrence, comme il est déjà suggéré plus haut, on ne pouvait évoquer les ports avec le seul document 1 ; il fallait au moins en croiser les éléments avec le document 8. A l'inverse, le candidat doit éviter de convoquer compulsivement une poignée de documents pour étayer chacune de ses idées. Il doit au contraire choisir judicieusement les extraits à l'appui desquels il développe son

discours, en prenant bien soin de les citer intégralement et littéralement. Le candidat doit prouver sa capacité à dialoguer avec les documents. De fait, eu égard aux contraintes de cette épreuve écrite, tous les documents ne peuvent être exploités de manière égale : il revient au candidat de choisir les documents qu'il utilisera le plus finement, au gré de sa problématique. Un candidat qui, en sous-partie de son devoir, aura décidé de proposer une étude de cas sur les circulations marchandes en Baltique exploitera davantage les documents 2 et 3 que celui qui préfèrera rédiger une même approche sur la Méditerranée occidentale.

Cela étant, le commentaire ne peut être une simple mise en œuvre du contenu informatif des documents. Il requiert même des connaissances d'autant plus larges et précises que les documents sont toujours plus finement contextualisés qu'un intitulé de dissertation. Certes, le candidat doit d'abord montrer comment il produit des connaissances à partir des documents, mais il lui faut aussi expliquer comment celles-ci s'agencent avec les acquis historiographiques qu'il doit, de fait, aussi maîtriser.

Sur le fond, la question des circulations marchandes s'insère pleinement dans celle des circulations internationales dans l'Europe des années 1680 aux années 1780. Le corpus documentaire invitait à développer sur ce sujet une approche géographique plus que chronologique, car seul le document 3 offrait vraiment une dimension diachronique. En revanche, il était surtout opportun de montrer que plusieurs documents abordaient la question des espaces, baltique (doc. 2, 3) ou méditerranéen (doc. 1, 8), que d'autres suggéraient de mettre en relation les déplacements terrestres avec les circulations maritimes (doc. 4, 5) et que la plupart jouaient avec les échelles, locales, régionales et continentale. En outre, les documents 6, 7 et 9 rappelaient la nécessité de ne pas oublier certains acteurs particuliers de ces circulations : les consuls, les commissionnaires et tous ceux qui maniaient des effets de commerce, étant entendu que les candidats ne pouvaient oublier les marchands eux-mêmes. Des candidats ont regretté l'absence de documents relatifs à la contrebande, mais l'on aurait tout autant pu convoquer un tarif douanier, un traité de commerce, le contenu d'une cargaison ou encore un contrat d'assurance. Ce genre de regret est généralement à éviter, non seulement parce qu'il ne fait en rien avancer le commentaire, mais semble de plus émettre, très maladroitement, un jugement négatif sur la sélection composée. Or, la variété des supports proposés ainsi que la typologie documentaire permettaient déjà de tester largement les compétences des candidats.

Dans sa conception, le corpus orientait donc les candidats vers la question de l'articulation des espaces dans lesquels s'inscrivaient les circulations marchandes. Ils étaient appelés à montrer qu'il existait à la fois des sous-ensembles géographiques cohérents – au sein desquels se réalisaient des mouvements d'hommes et de biens – mais qu'il était en même temps impossible de dissocier ces aires, articulées entre elles par des flux à longue distance et des échanges de proche en proche qui soulignaient la continuité des espaces. Dans une Europe dont la croissance économique devait beaucoup au commerce maritime, les ports jouaient un rôle majeur dans l'organisation des circulations de biens puisqu'ils en localisaient les ruptures de charge tandis qu'ils en fixaient et concentraient les acteurs. Cependant, ces circulations n'étaient pas totalement fluides. Les espaces étaient affectés d'une rugosité liée à des contraintes étatiques, techniques, culturelles et financières, que les acteurs de ces circulations avaient été amenés à dépasser par des solutions diverses. La problématique scientifique consistait donc à s'interroger sur la manière dont la pluralité des acteurs organisait et articulait les espaces des circulations, à leurs différentes échelles, et sur les instruments auxquels ils recourraient pour s'affranchir de ces rugosités.

Une proposition de plan suivant :

1- Des espaces articulés

a- La Baltique, exemple d'insertion d'un espace de circulation régional dans un ensemble continental (ou comment concevoir continuité et discontinuité dans un espace maritime)

b- Les espaces terrestres de la circulation, miroir ou complément des circulations maritimes ?

c- une géographie en recomposition (permanences et concurrences)

2- Le port, carrefour des circulations

a- Un carrefour de l'échange (les flux de marchandises)

b- Un lieu de rencontre (la pluralité des acteurs mis en présence, les transferts culturels)

c- Les supports physiques des circulations maritimes (quais, bâtiments, contenants)

3- Le problème des contraintes spatiales et sa résolution

a- Les contraintes étatiques, entre fragmentation de l'espace et logique réticulaire (frontières, guerres et réseaux consulaires)

b- Les contraintes de la distance : les temps de transport et la question de la confiance

c- Les contraintes monétaires et l'organisation d'un espace financier

On peut enfin conclure en remarquant que les rivalités entre puissances européennes, concrétisées par des conflits militaires, ont aussi débouché sur une forte concurrence portuaire (cf. ports francs). Dans le même temps, la croissance des flux a impliqué l'adaptation des infrastructures, l'agrandissement des colonies de marchands étrangers et le développement de techniques commerciales et financières adaptées. Malgré le jeu contradictoire de certaines de ces dynamiques, l'articulation – voire l'intégration – des différents espaces des circulations marchandes a été renforcée au cours des décennies 1680-1780.

Quelques remarques sur la transposition didactique

Il est rappelé aux candidats qu'ils ont la liberté de choisir les modalités de la transposition didactique, dans la limite du respect des programmes, du sujet posé et de la définition de l'épreuve. Le jury leur conseille vivement de préparer cette partie de l'épreuve en cours d'année. Il ne s'agit pas seulement, quand on est en collège, de connaître les programmes du lycée, et vice-versa. Il s'agit aussi d'anticiper la rédaction de cette partie du commentaire en réfléchissant, en amont, aux connexions qui existent entre les questions au programme du concours et celles des programmes scolaires. Il suffit ensuite de s'emparer des différents types de documents historiques disponibles pour procéder, à titre d'exercice préparatoire, à la construction de différents types de séances. La pratique professionnelle de tous les jours doit aider à rendre ces projets de séances réalistes dans leur format, leurs attendus et leur déroulement.

Le but de l'exercice consiste moins à faire comprendre aux élèves les enjeux scientifiques d'une question historiographique que de transmettre une culture historique. Cependant, la problématique pédagogique choisie ne peut être en total décalage avec le contenu scientifique du commentaire. En l'occurrence – comme l'ont remarqué la plupart des candidats –, la transposition didactique la plus évidente était en classe de 4e, dans le cadre du thème 1 (L'Europe dans le monde au début du XVIIIe siècle). Il était aussi possible, quoiqu'un peu plus difficile, de proposer une transposition pour le programme de seconde professionnelle. Le programme de 4e suggère en particulier de s'appuyer sur un tableau représentant un port : la marine de Vernet était, pour les candidats, le choix le moins original mais peut-être le plus sûr. Il pouvait être complété par le document 8, avec une problématique pédagogique portant sur la ville portuaire, comme lieu majeur de l'animation

des échanges. Ce choix permettait à la fois de travailler en histoire des arts, de confronter deux supports documentaires et de dégager les éléments caractéristiques d'un port de commerce du XVIIIe siècle. La proposition d'évaluation pouvait être la reconnaissance – ou l'absence – de ces mêmes éléments sur une autre marine de Vernet, par exemple celle de Bordeaux.

Enfin, le jury s'étonne de la faiblesse de l'approche en histoire des arts dans la plupart des transpositions didactiques ayant retenu le document 1. Les devoirs n'en présentaient alors souvent aucune analyse artistique alors même qu'elle était indiquée. Il ne suffit pas de l'annoncer pour qu'elle se concrétise.

Pour le jury, Stéphane Durand

Option géographie

« Mobilités et discontinuités »

A PROPOS DU COMMENTAIRE SCIENTIFIQUE

Les candidats ne pouvaient être surpris par un sujet mobilisant des notions de géographie et appelant à réfléchir sur les interactions entre deux termes profondément géographiques et sur le fruit de ces interactions en termes de structuration de l'espace et des territoires. Appréhender un espace géographique, un territoire, et tenter de comprendre l'espace du quotidien et/ou du lointain est un fondement de l'engagement de l'enseignant ayant à aider le jeune à s'insérer dans un monde en évolution constante et à y devenir citoyen et acteur responsable.

Celles et ceux qui consacrent du temps dans l'année à s'informer sur les bases de la géographie, puis qui abordent le sujet en géographe, n'ont pas à le regretter, au vu de l'honorable note moyenne du commentaire de documents en géographie.

A- SUR LE SENS DES MOTS

L'attention est attirée sur le pluriel utilisé pour chacun des deux mots.

Mobilités

Le sujet, loin d'être restreint à *la* mobilité – des personnes évidemment –, veut embrasser ici *LES* mobilités de manière englobante, et intègre une somme de champs sociaux (migrations, mobilité sociale, déplacements quotidiens ou temporaires et, dans une moindre mesure, mobilité résidentielle). De nombreuses branches de la géographie sont donc concernées : sociale, population, tourisme, transports, urbaine.

Les mobilités se traduisent par le *mouvement* ; sont donc concernés des acteurs variés tels que les navetteurs (travail/études), les voyageurs (dont les hommes d'affaires), les touristes, les migrants, etc., ainsi que les acteurs politiques, institutionnels, économiques. Les candidats étaient appelés à distinguer au moins les phénomènes de circulation (changement temporaire de lieu) et de migration (changement définitif de lieu de résidence), ainsi que la mobilité de la motilité (potentiel de mobilité, qui tient compte de l'accessibilité, des compétences et de l'appropriation).

Ces mobilités étaient à corréler aux objets géographiques que sont la mondialisation, la métropolisation, les frontières, les conflits, les disparités de ressources, etc.

Discontinuités

Le sujet invitait à privilégier, en matière de mobilités, la pluralité et la diversité du phénomène de discontinuité, avec des formes variées :

- les discontinuités *spatiales et/ou territoriales*. Les unes sont linéaires : limites Nord/Sud qui, par exemple, engendrent des courants migratoires ; limites territoriales (frontières d'Etat, limites tarifaires, etc.) ; trajets discontinus au cours d'un même déplacement et comprenant une ou des rupture(s) de charge. D'autres sont ponctuelles, comme les gares, aéroports, centres de rétention et autres lieux de rupture de charge. Poser la question de l'existence de discontinuités réticulaires ou aréales méritait de l'intérêt.
- les discontinuités *temporelles*. Les unes sont régulières comme les déplacements successifs au sein d'une seule journée pour satisfaire des besoins variés (travail/études, affaires, chalandise, loisirs) ou comme les rythmes hebdomadaires, saisonniers ou annuels ; d'autres sont ponctuelles dans le temps : temporaires (tourisme…), définitives (migration).
- les discontinuités *économico-sociales*, par exemple les différentiels de niveaux de vie, de coûts de main d'œuvre, de prix du foncier.

B- SUR L'ORIENTATION DU SUJET

La mobilité résout fondamentalement un problème de discontinuité dans l'espace : présence d'un besoin (travail, ressource, service, loisir, rencontre) en un lieu et absence dans un autre lieu. Le devoir, en s'appuyant sur un commentaire et une analyse des documents proposés, devait s'intéresser à la nature des *interactions* entre mobilités et discontinuités en intégrant divers paramètres (temporels, techniques, sociaux, spatiaux, politiques) et diverses échelles (approche multiscalaire de l'échelle mondiale à celle de la ville). Décliner les interrelations suivantes (non exhaustives) était attendu d'une manière ou d'une autre.

La discontinuité des mobilités (documents 1 et 2)

La migration temporaire ou définitive, la circulation quotidienne ou fondée sur un autre rythme, sont rarement continues. Elles sont marquées par des ruptures temporelles plus ou moins longues séparant phases de cheminements et phases d'arrêt, par une succession d'activités différentes qui scande la mobilité quotidienne et le déroulement de la journée (travail-courses-loisirs…). Ces ruptures se traduisent parfois spatialement avec des lieux spécifiques : des étapes (relais, lieux d'accueil, etc.), des lieux de transport aménagés (parkings…).

Les discontinuités agissent sur les mobilités (documents 3, 4, 5 et 7)

Les unes peuvent engendrer des mobilités telles que des rugosités de l'espace (étendue maritime, chaîne de montagnes), des frontières politiques (navetteurs transfrontaliers, migrations de réfugiés, Espace Schengen, etc.), des contrastes économiques (Nord/Sud, tarifications différentielles d'accès aux régions du monde ou préférentielles au sein d'un territoire).

D'autres discontinuités bloquent des mobilités (frontières hermétiques) ou les freinent, tandis que d'autres les favorisent (organisation d'une chaîne de transport multimodale, qui utilise au moins deux réseaux de transport hétérogènes au cours d'un même déplacement).

D'autres discontinuités sont créées afin de gérer les mobilités. Les dispositifs de contrôle au cours d'un cheminement sont un exemple fréquent, aux postes frontières, dans les gares/ports/aéroports, avec les centres de rétention (contrôle des flux migratoires). Elles impliquent de canaliser les flux, de concentrer sur quelques points de passage obligé (dialectique entre la maille de l'Etat, de la ligne frontalière et du point de passage), avec ses effets contraires (itinéraires clandestins, etc.).

Les mobilités agissent sur les discontinuités (documents 3, 4, 5, 6)

Les mobilités peuvent engendrer des discontinuités. Au-delà de ses aspects politiques, une limite territoriale (Etat, Région, etc.) s'interposant dans le déroulement de flux engendre une discontinuité, un effet de coupure, que doivent traiter les opérateurs de réseau, par exemple en mettant au point des systèmes interopérables. La technologie de la grande vitesse, aérienne ou ferroviaire, en cherchant à raccourcir les distances-temps des lieux les plus éloignées, produit une discontinuité, un espace fragmenté sous forme d'un archipel, les espaces intermédiaires entre les points bien reliés étant d'une accessibilité bien moindre. Par ailleurs, la congestion des axes de circulation crée une discontinuité dans l'accès aux lieux, à la ville en particulier.

Sous l'effet des mobilités, c'est-à-dire d'une demande de déplacements, les acteurs de l'aménagement et les opérateurs de transport cherchent à résorber une ou des discontinuité(s) et élaborent des solutions de continuité spatiale et territoriale, permettant aux personnes d'améliorer les performances des déplacements. Un paradoxe émerge alors, quand la réorganisation de la discontinuité est réalisée par l'aménagement de plates-formes intermodales (pôles d'échanges…) – la discontinuité est alors transformée en interface – ou quand la grande vitesse produit un espace en archipel. En même temps que l'on cherche à résorber la discontinuité, des disparités spatiales et/ou territoriales s'accroissent, et l'on produit de la discontinuité. En tout cas, la mobilité est l'instrument d'un projet politique, d'un projet d'aménagement (ouverture de territoire, articulation transport et urbanisme, etc.).

Quant aux mobilités touristiques liées à des tarifs attractifs de séjour ou de transport, sont-elles la cause ou la conséquence de ces discontinuités économiques ?

La mobilité des discontinuités (documents 5 et 7)

Les discontinuités peuvent connaître des formes de mobilité, spatio-temporelles, qui se traduisent par des changements de lieux dans le temps : déplacement de frontières ou de limites juridiques majeures en termes de discontinuités linéaires (suppression des frontières au sein de l'UE en 1993, création de l'Espace Schengen, etc.) ; migration de lieux ponctuels d'interface comme les ports, aéroports, gares, postes-frontières, centres de rétention, etc.

Au-delà de ces interactions, il fallait mettre en exergue que le côté très géographique du sujet dans la mesure où il aborde nécessairement le thème du *mouvement* dans l'espace et celui de la *distance* – créée, subie, aménagée ou atténuée, voire résorbée (?) –, qu'il s'agisse de distance kilométrique, de distance-temps, de distance-coût, de distance sociale ou autre. L'accessibilité, en tant qu'offre de mobilité, est donc un paramètre essentiel.

Les phénomènes de coupure et de couture géographiques sont au cœur du sujet, avec les notions de barrière et de couloir/corridor, et bien sûr celle d'*interface*. Par ce biais, les notions de ligne, de point, de réseau et de maille sont à mobiliser. Le traitement du sujet ne peut faire l'impasse sur les lieux.

Vocabulaire et notions à mobiliser :

frontière – effet barrière – réseau – flux – motilité – archipel – porte – interface – distance – accessibilité – transit – intermodalité – fragmentation – ségrégation – interaction –…

C- ELEMENTS DE VALORISATION

Quelques exemples de problématiques trouvées dans des copies :

- Dans quelle mesure les interactions entre mobilités et discontinuités à diverses échelles transforment les territoires et influent sur les pratiques et aménagements du territoire ?
- Comment les mobilités et discontinuités s'entretiennent-elles mutuellement et en quoi font-elles émerger de nouvelles logiques spatiales et politiques ?

Quelques exemples de plans trouvés dans les copies :

- Un plan classique : les mobilités naissent de discontinuités et les exploitent ; les mobilités renforcent des discontinuités ; création de lieux.
- Un plan scalaire : interactions et productions à l'échelle mondiale, à l'échelle « régionale », à l'échelle locale.

Observations du jury

Le jury a relevé avec satisfaction qu'une large majorité des candidats maîtrise les principes et contenus de l'introduction bien spécifique du commentaire de documents ; néanmoins, l'analyse du corpus documentaire reste souvent trop succincte et des progrès sont à réaliser dans la technique même du commentaire.

Si le jury attend du candidat une présentation critique et contextualisée des documents, une analyse scientifique fondée sur une problématique claire et précise et qui mette en relation la totalité des documents proposés, un plan structurant le développement du commentaire, il a sanctionné les défauts suivants : problématique absente ou réduite à un vague questionnement, dissertation « déguisée » appuyée sur des documents, document paraphrasé ou écarté, développement artificiellement plaqué.

S'il a valorisé un plan géographique, une vision large du sujet et un véritable commentaire de documents, le jury a aussi sanctionné un plan centré sur l'un des deux termes ou n'abordant pas les interactions, un plan traitant successivement des types de mobilités ou des types de discontinuités, ou n'abordant qu'un thème (soit migrations soit transports soit tourisme), une trop faible utilisation des documents.

Concernant l'exploitation des documents proposés, , le jury a trop souvent constaté : un manque de regard critique (côté trop orienté du document 2, dimension prospective du document 3, questionnement sur la source du document 6), une incompréhension du document 7 (lecture erronée par rapport au sujet) et des éléments peu vus dans les documents 4 (interface) et 5 (camps ouverts ou fermés).

UTILISATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS GEOGRAPHIQUES

CERNER LES ATTENTES GENERALES DE L'EPREUVE

La transposition didactique réalisée à partir du corpus documentaire proposé est prise en compte de manière significative dans la note globale. Le jury évalue la qualité de la réflexion didactique du candidat, compétence essentielle dans un concours interne.

La proposition pédagogique vise à montrer le processus de construction d'une séquence pour une classe du secondaire avec la mise à distance nécessaire et la précision dans les objectifs. Le projet met en valeur les choix didactiques de l'enseignant pour traiter une question scientifique, le sujet, dans le cadre des programmes, en incluant les attendus notionnels et de démarche. La problématique développée est en cohérence avec l'analyse scientifique des documents du dossier.

Les choix opérés doivent être explicités, du positionnement dans le programme à la proposition pédagogique, évaluation incluse. La présentation doit permettre de comprendre le travail mené en classe avec des élèves. Située avec précision dans les programmes et les progressions notionnelles ou/et d'apprentissage méthodologique, elle doit impérativement intégrer, de manière centrale, des documents contenus dans le corpus documentaire associés à des références complémentaires si le candidat le juge nécessaire. Le jury est attentif à l'explicitation du choix des documents mettant en tension leur contenu scientifique et leur apport didactique. Une affirmation claire des notions et/ou concepts, connaissances, capacités et démarches à faire acquérir par les élèves est également attendue.

Quel que soit le niveau d'enseignement choisi, la connaissance des fiches-ressources pour faire la classe est nécessaire pour donner du sens à la construction pédagogique. Au

collège, la proposition didactique réalisée par le candidat doit intégrer des apprentissages visant à l'acquisition, par les élèves, des piliers du socle commun de connaissances et de compétences. Au lycée, sont attendues les références aux capacités et méthodes clairement identifiées dans les programmes.

Dans le cadre d'un concours interne, le jury est en droit d'attendre des candidats la maîtrise des démarches géographiques actuelles contenues dans les programmes. Notamment, choisir de proposer une étude de cas implique d'envisager un cheminement inductif, où les notions sont centrales, encourageant l'activité des élèves en s'appuyant sur des questions ou une consigne en lien avec une mise en perspective.

IDENTIFIER LES PISTES SUGGEREES PAR LE DOSSIER

A partir du dossier documentaire, le candidat pouvait choisir de mettre en œuvre les problématiques contenues dans les programmes du secondaire sur les mobilités et leurs effets à différentes échelles en intégrant l'interaction avec les discontinuités. Il pouvait envisager une démarche inductive par des études de cas intégrant ces problématiques.

Le candidat pouvait également privilégier une approche notionnelle : par exemple, appréhender la notion d'interface (passage de frontière document 4, migrations document 5 et les conséquences document 6), ou celles de fragmentation et de ségrégation (liées aux infrastructures documents 2 et 3, aux mobilités documents 2, 3 et 7, que l'on peut considérer à différentes échelles documents 1, 3, 5 et 6), ou encore la notion de frontière (documents 3, 4, 5 et 7), ou enfin celles liées aux réseaux (documents 3 et 7).

Le candidat pouvait tout aussi bien envisager dans sa proposition pédagogique de mettre en valeur une étape de l'apprentissage de compétences spécifiques : les croquis et/ou schémas à partir de lecture de paysages (document 5), l'analyse de cartes (documents 3 et 5), le récit (document 1 ou document 2 ou document 3 ou documents 5 et 7).

Quelle que soit l'entrée privilégiée par le candidat, étaient attendues la cohérence thématique, les notions et la méthodologie intégrant les éléments de l'évaluation, le but principal étant de montrer comment l'enseignant compte transposer un contenu scientifique dans une classe donnée.

ORGANISER SA PROPOSITION DIDACTIQUE EN S'APPUYANT SUR LES PROGRAMMES DU SECONDAIRE

Plusieurs niveaux d'enseignement peuvent faire l'objet de l'utilisation pédagogique développée par le candidat à partir du corpus documentaire. Le candidat est libre de son choix, toute proposition justifiée est donc acceptable du moment qu'elle est en cohérence avec le sujet dans sa globalité et avec l'analyse scientifique.

Le candidat prend appui sur les programmes officiels. Si le candidat peut énoncer différentes possibilités d'intégration du sujet dans les programmes, il se doit d'en choisir une, de l'expliciter et de la développer. Le candidat présente les productions attendues des élèves (croquis, schéma, carte, graphe, récit...) sans omettre les évaluations en cohérence avec le socle commun de connaissances et de compétences au collège ou avec les capacités et méthodes au lycée. Dans un concours professionnel, le jury peut attendre que soient envisagées des évaluations de nature différente : diagnostique, formative ou sommative.

Les propositions didactiques les moins satisfaisantes présentaient certaines des faiblesses suivantes, très souvent explicables par l'insuffisance du temps consacré à la réflexion sur la transposition durant l'épreuve. Le jury les énonce pour permettre aux candidats de mieux cerner les attentes :

- un manque de cohérence entre le commentaire scientifique réalisé et la proposition didactique, allant jusqu'à des propositions plaquées oubliant ou considérant les documents du corpus de manière annexe ;
- une énonciation d'utilisation possible des documents du corpus au regard de l'intégralité des questions des programmes sans aboutir à une proposition de mise en œuvre ;
- une proposition de transposition didactique sans rapport avec le sujet ou ne considérant qu'un aspect de celui-ci ;

- un manque de cohérence de la proposition souvent lié à l'absence de problématique ;
- des faiblesses didactiques conduisant à la présentation de pseudo-activités, des questionnements indigents, le plus souvent par manque de maîtrise de la démarche inductive.

A partir des propositions réalisées, le jury choisit de présenter trois exemples de proposition didactique pouvant donner des éclairages sur des réalisations possibles.

Proposition 1 - niveau Sixième – *Habiter la ville* – Etude de cas : La Paz, avec le document 1 comme support.

Les objectifs sont de comprendre l'organisation de la ville à partir des mobilités de ses habitants et les différentes manières d'habiter les villes du Sud en abordant les discontinuités. En termes de compétences, sont travaillés l'analyse de paysage et le récit.

Le document est utilisé en deux documents distincts simplifiés pour chacun des personnages, la classe est scindée en deux et le travail s'effectue par groupe. Chacun d'eux découvre son personnage et doit suivre ses itinéraires dans la ville, il répond à un questionnaire visant à identifier le niveau social, les déplacements, leurs raisons avec l'introduction d'une temporalité des mobilités et de leurs freins. Puis, les élèves doivent associer les lieux fréquentés par les personnages à des paysages de la ville et les reporter numériquement sur un schéma. Ce travail s'achève par la présentation orale des déplacements dans la ville de chaque personnage à l'autre partie de la classe sous la forme d'un récit. Enfin, la reprise finale se réalise par une réponse structurée sur les formes d'habiter dans les villes du Sud.

Proposition 2 - niveau Quatrième – *Partie 1 des Echanges à la dimension du monde – thème 3 Les mobilités humaines* – Etude de cas : un flux migratoire du Maghreb vers l'Europe. Les documents 4 et 5 du corpus sont complétés par le récit d'un migrant.

Le questionnement de la séance porte sur : quelles sont les mobilités humaines dans cet espace géographique ? Quels sont les effets de ces déplacements ?

Les élèves vont, tout d'abord, reporter sur la carte du document 5 le trajet effectué par un migrant à partir de son récit, en mettant en lien avec la légende le pays de départ, les pays traversés. Le même travail s'effectue ensuite à partir d'un globe virtuel et d'un tableau numérique interactif. Un zoom sur Ceuta permet une analyse de paysage formalisée par un croquis. La notion de frontière est complétée par un tableau renseigné, toujours à partir de la carte du document 5, avec les types de mobilités, les lieux et les modalités de passage. L'ouverture et la fermeture des frontières sont abordées à partir de la légende avec une transposition via le globe virtuel pour leurs effets sur les paysages. Enfin, les élèves vont confronter le travail réalisé au document 4.

L'évaluation porte sur la réalisation d'un croquis d'analyse de paysage et l'utilisation du vocabulaire et des symboles.

Proposition 3 - niveau Seconde – *Thème 3- Aménager la ville / villes et développement durable* – Etude de cas de deux villes : Rome pour les pays développées et Rio de Janeiro pour un pays émergent.

L'étude de cas sur Rome s'appuie sur le document et vise à étudier : Comment gérer la croissance urbaine de la métropole romaine en favorisant l'intégration de tous ses habitants ?

Les axes d'étude envisagent les mobilités comme besoin et résultante de l'étalement de la ville, la réduction des discontinuités en lien avec l'accessibilité, et la durabilité des solutions politiques. Le travail va porter sur les acteurs et la gestion de la

ville, l'objectif étant de faire réaliser un jeu de rôles aux élèves pour appréhender les enjeux et les difficultés d'une gouvernance urbaine.

Les élèves doivent, à partir du texte, identifier des acteurs : institutionnels, privés, décideurs, usagers, positionnés à différents lieux dans l'agglomération. Puis, dans un tableau, relever des informations concernant les besoins de mobilités, l'accessibilité au centre, les stratégies. La finalité de l'exercice est un jeu de rôles autour d'un débat sur l'extension d'une ligne de métro.

L'évaluation porte sur la réalisation d'un schéma systémique avec une liste de termes donnés parmi lesquels : discontinuité, ségrégation, accessibilité, fluidité, transport doux. Ce schéma étant ensuite confronté à la situation de Rio de Janeiro.

Pour le jury, Catherine Bras, Nathalie Reveyaz, Jean Varlet

EPREUVES ORALES (Admission)

Statistiques

Leçon d'oral lycée		
Moyenne	8,25	8,7
Médiane	8	8
Ecart-type	4,1	3,6
Plus haute / basse note	20 / 1	15 / 3
Part des notes > ou = à 10	33,8%	4 sur 9
Leçon d'oral collège		
Moyenne	8,4	6,7
Médiane	8	5
Ecart-type	4,3	3,7
Plus haute / basse note	18 / 1	13,5 / 3,5
Part des notes > ou = à 10	37,2%	2 sur 9
Moyenne des épreuves orales	8,32	7,6
Moyenne la plus élevé à l'oral	17	10,5
Moyenne des épreuves orales des admis	11,2	9,2

Comme les années précédentes, le premier conseil que formule ce rapport des épreuves orales de l'agrégation interne est de se reporter aux rapports des années antérieures. Le rapport de la session 2010 fournit un rappel utile du cadre de l'épreuve et les rapports qui l'ont suivi permettent de se faire une idée assez précise de ce que sont les attentes du jury.

Les points sur lesquels le jury entend cette année attirer l'attention des candidats sont les suivants : la nature du questionnement initial et le positionnement du candidat face au sujet

qui lui est proposé ; les conditions de la maîtrise des enjeux dits scientifiques du sujet ; l'intelligence de la réflexion didactique et de la / des proposition(s) pédagogique(s) ; le statut et l'usage du document. Cette liste, nullement exhaustive, est le fruit d'une réflexion commune engagée par le jury de l'oral et fondée sur l'analyse des leçons entendues en ayant à l'esprit tant des leçons ayant montrées des faiblesses que des leçons réussies, voire pleinement réussies. A cet égard, le jury se réjouit d'avoir eu l'opportunité d'entendre de très bonnes leçons où les candidats ont su faire la démonstration de leur maîtrise de connaissances solides et de leur capacité à réfléchir en enseignant aux enjeux de la transmission des savoirs. Le jury se réjouit également de l'équilibre des bonnes et très bonnes prestations : il est en effet rare que les candidats les meilleurs aient une lacune dans une des deux disciplines du concours, démontrant ainsi qu'ils sont pleinement professeurs d'histoire et de géographie.

La nature du questionnement initial et le positionnement du candidat face au sujet

Le jury souhaite, une fois encore, revenir sur ce point essentiel. L'épreuve telle qu'elle est conçue, c'est-à-dire associant un thème et une classe, implique que l'articulation entre les deux soit pensée dès le début du travail de réflexion.

Il ne faut en effet jamais perdre de vue la finalité didactique et pédagogique de l'épreuve, y compris lors de la réflexion scientifique qui ne doit pas seulement se contenter de la précéder mais bien de la préparer et de l'accompagner. Dès lors, se poser la question, essentielle, de savoir pourquoi ce sujet a été proposé pour cette classe dans le cadre d'un programme bien défini, connu et pratiqué par les collègues qui passent le concours, est un préalable que trop de candidat semblent négliger. Or la poser dès le début de la préparation, avant même de descendre en bibliothèque, c'est se donner les moyens de penser le traitement du sujet dans toutes ses dimensions, scientifiques, didactiques et pédagogiques en permettant de ce fait de réelles transitions logiques entre elles trois. C'est à ce jour ce qui manque le plus dans les leçons entendues où bien souvent les collègues abordent l'épreuve comme si elle était double, voire dédoublée. Le jury reste persuadé que réfléchir à ces transitions et donc à ces liens très en amont et avant de choisir les références sur lesquels on envisage de travailler est l'une des conditions de la réussite de l'épreuve : les choix d'ouvrages scientifiques et pédagogique, quels que soit les faiblesses et les lacunes, toujours surmontables, des bibliothèques, peuvent ainsi se faire en cohérence et en complémentarité.

C'est ce premier pas, ce souci de répondre au sujet proposé dans toutes ses dimensions, qui doit conditionner ensuite la façon dont les candidats doivent l'aborder, qu'ils choisissent de consacrer une partie à l'approche scientifique et une autre à ses enjeux didactiques et à ses possibles applications pédagogiques ou qu'ils choisissent de traiter les deux de façon intégrée. Le jury n'a pas de préférence à cet égard, mais les candidats devront toujours éviter deux défauts majeurs : présenter deux parties tellement distinctes l'une de l'autre que l'on ne perçoit pas les enjeux d'une articulation réflexion disciplinaire-réflexion pédagogique ; fusionner les deux au risque de ne faire de la partie scientifique qu'une présentation de cours de collège ou de lycée destinée à des collégiens ou des lycéens – ce qui n'est à l'évidence pas l'exercice demandé, l'oral de l'agrégation interne n'étant pas le lieu d'une inspection virtuelle.

C'est donc bien à la fois par leurs compétences disciplinaires, qui ne peuvent se limiter aux seuls contenus des cours de l'enseignement secondaire, et en professionnels de la pédagogie que les collègues doivent se positionner face à cette épreuve – qui en tant

qu'épreuve de concours interne a pour vocation première de s'appuyer sur ces savoirs et ces savoir-faire.

Les conditions de la maîtrise des enjeux scientifiques du sujet

On l'a dit, la maîtrise scientifique du sujet est un impératif absolu. Il ne s'agit pas ici de revenir sur les lacunes que le jury a pu identifier ici et là, quelle que soit par ailleurs leur importance : faiblesse trop souvent constatée de repères et de références en histoire politique et en histoire religieuse ; méconnaissance récurrente de l'histoire du XIXème siècle ; absence de connaissance d'ordres de grandeurs en géographie (comme en histoire) qui permettraient aux candidats d'apporter des réponses réalistes aux questions posées ; souci de la cohérence dans la démonstration et dans la conduite du plan… Il s'agit plutôt de revenir sur ce que sont les enjeux d'un traitement scientifique du sujet proposé.

Au-delà des connaissances factuelles le candidat doit faire la démonstration de sa capacité à problématiser et à conduire une réflexion argumentée. Trop de leçons souffrent encore de la faiblesse de leur conception problématique, qui se retrouve logiquement dans la structure du plan et plus encore dans la conduite de ce dernier. Cette faiblesse peut être en partie expliquée par l'absence de connaissances factuelles qui permettraient de saisir confortablement les enjeux du sujet dans toutes ses dimensions, mais aussi (et c'est parfois lié), par l'absence de grille d'analyse en histoire comme en géographie qui permette de saisir et de faire saisir les enjeux du sujet, par des faiblesses notionnelles, épistémologiques et historiographiques en histoire comme en géographie. Aborder scientifiquement un sujet d'histoire ou de géographie, c'est être capable de situer les éléments factuels dans un contexte intellectuel qui permet de les analyser. Il apparait que trop de candidats ne maîtrisent pas cette culture disciplinaire pourtant indispensable, tant pour le traitement scientifique du sujet que pour son traitement didactique et pédagogique (mais nous y reviendrons) et il conviendrait donc que les candidats y consacrent du temps lors de leur préparation : outre les travaux en épistémologie et en historiographie, la consultation des dictionnaires critiques doit ainsi être fermement encouragée.

Parallèlement, la connaissance des ressources bibliographiques est une des conditions essentielles à la réussite de l'épreuve. Trop de leçons pèchent du fait d'un défaut de maîtrise de ces dernières. Certes, la bibliothèque mise à la disposition des candidats n'est pas toujours complète et est un peu datée pour certaines références… mais l'expérience prouve que ce n'est pas là qu'est le problème majeur : de nombreux candidats ne font pas les bons choix de livres alors que ceux-ci étaient effectivement disponibles ; au contraire d'autres candidats sont capables de faire la démonstration de leur connaissance sinon des références exactes au moins des principaux auteurs, des grandes collections et des types de publications où l'information peut / pourrait être disponible (y compris revues et ressources en ligne non disponibles le jour du concours). Connaissance des ressources donc, mais aussi capacité à savoir se repérer dans un champ bibliographique particulièrement ample et riche sont une attente logique du jury en histoire et en géographie, *a fortiori* pour un concours interne où les collègues doivent pouvoir montrer qu'ils sont capables, pour construire leurs cours et les actualiser, de faire des choix pertinents et raisonnés.

Penser la proposition pédagogique, ne pas négliger l'approche didactique

Comme l'an passé, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la nécessité de penser la proposition pédagogique et de la situer dans une réflexion didactique, lesquelles devant toujours se nourrir des développements scientifiques proposés par les candidats.

Deux questions parallèles doivent alors être posées : pourquoi est-il pertinent, dans le cadre des programmes, de traiter tel ou tel sujet ? ; pourquoi, dans les programmes, nous demande-t-on de traiter ce thème ? Elles permettent à la fois de penser le lien entre la partie scientifique du sujet et son traitement pédagogique ; elles permettent d'appréhender son traitement pédagogique dans un double questionnement, didactique et en épistémologie de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Le jury remarque que trop souvent les candidats ne s'interrogent pas sur la justification de la mise au programme des enseignements de l'enseignement secondaire de certains thèmes. C'est pourtant une bonne façon d'appréhender le sujet qui est proposé et de montrer ce que sont les enjeux de son enseignement. Il ne s'agit bien évidemment pas de proposer une seconde prestation scientifique portant cette fois-ci sur l'histoire des programmes et l'évolution de la didactique et de la pédagogie en histoire et en géographie, mais bien d'être capable de situer à différentes échelles, même très brièvement, une leçon : dans les programmes (leur justification et leur actualité, y compris comme l'ont fait certains candidats vis-à-vis du socle commun), dans l'économie des programmes, dans le chapitre…

Y penser est sans doute le meilleur réflexe que pourraient avoir les candidats afin d'éviter de ne proposer au jury que le déroulé d'une séquence d'enseignement, voire, comme on le voit hélas trop souvent, un simple fragment de cours ponctué d'énumérations déclaratives, de « je dirais », « je demanderais » et « ils répondraient ». Autre écueil à éviter, qui pourrait l'être aisément si les candidats pensaient à se situer dans les programmes et par rapport aux compétences acquises et à acquérir par les élèves : proposer au jury une proposition pédagogique qui ne soit pas réaliste, inadapté au niveau. Il faut en outre que les collègues fassent attention à adapter leur proposition au niveau d'élèves qu'ils n'ont pas en cours, collégiens pour les collègues enseignants en lycée, lycéens pour les collègues enseignant en collège. Si l'une des deux leçons d'oral permet pleinement de mettre en valeur l'expérience professionnelle acquise dans le temps long, l'autre est l'occasion de faire la preuve de sa capacité d'adaptation…

Le statut et l'usage du document

Dans quasiment toutes les leçons entendues les candidats n'ont pas manqué de s'appuyer sur des documents et de les présenter, voire de les analyser devant le jury. Ce dernier ne peut que se féliciter de ce réflexe, essentiel dans nos disciplines : que seraient en effet l'histoire et la géographie sans la source, sans le document ? Malheureusement dans de nombreuses leçons, le document est bien souvent faiblement exploité, intégré à la leçon ou même commenté. Il ne faut en effet pas hésiter à donner du « corps » à sa leçon : un extrait de texte peut être lu, une image, un détail de cette image, doit pouvoir être montrée, une carte doit être brièvement commentée… Le jury attend des candidats qu'ils ne se contentent pas d'en faire une simple illustration (telle carte murale qui reste pendue au mur sans que jamais il y soit fait référence pendant l'épreuve ; telle gravure montrée à la va-vite et de ce fait juste mentionnée…) ou un prétexte trop rapidement évacué.

Le document doit, rappelons-le, être choisi avec soin, pour ce qu'il peut apporter à l'analyse et à la démonstration et/ou (selon ce que l'on veut en faire) pour ses qualités pédagogiques. Il est essentiel de le situer brièvement, de penser à rappeler l'importance de la source et de la date et, au moins, de justifier sa présence dans la leçon, exposé scientifique et/ou proposition pédagogique. Pour cette dernière, il est plus intéressant de justifier son choix et ce que l'on en attend que de se lancer dans l'analyse supposée d'un élève…

Pour finir, le jury tient à rappeler une évidence : il convient de rappeler que l'attention portée à la qualité formelle de la présentation doit être une préoccupation pour tous les candidats. Le jury regrette que trop souvent le registre du langage utilisé ne soit pas adéquat. Au-delà de la qualité de la langue, qui fort heureusement n'est pas toujours en cause, c'est bien la question de l'utilisation d'un vocabulaire précis et utilisé à bon escient qui est ici posée.

Enfin, pour éclairer les candidats, le jury tient à leur proposer quelques exemples de sujet et à présenter deux exemples de leçons réussies, en histoire et en géographie, en collège et en lycée. Cette année, le jury a choisi de proposer en exemple des leçons de bonne facture et qui se situent un peu au-dessus de la moyenne des admis. Ces exemples viennent en complément des exemples d'excellentes leçons donnés les années antérieures et permettent, peut-être plus que les prestations exceptionnelles, de rendre compte de ce que sont les attentes du jury.

Exemples de sujets :

Collège :

6ème, histoire, Jérusalem

5ème, histoire, Les guerres de religion

5ème, géographie, Dynamiques du développement et mobilité en Asie

4ème, géographie, Tokyo, ville-monde

Lycée :

2nde, géographie, Quels transports pour une ville durable ?

1ère, histoire, Combattre pendant la Première Guerre mondiale

1ère, histoire, De Gaulle et le gaullisme

Terminale STG, géographie, Le café, géographie d'un produit mondialisé

Exemples de prestations :

Collège, 6ème, histoire, Rome des origines au Ier siècle de l'ère chrétienne.

La candidate, dès l'introduction, pose le cadre d'une présentation scientifique liée à la transposition didactique et énonce un questionnement-guide portant sur les origines de la fondation de Rome, l'évolution de la ville et ses transformations en lien avec son statut politique.
Ainsi, la candidate traite en première partie de la fondation de Rome s'appuyant sur les sources archéologiques les questionnant au regard de la légende. Ce travail de réflexion sur

les sources et la manière de faire de l'histoire structure le premier temps pédagogique mené en classe. Les élèves vont interroger la légende de la fondation de Rome et les apports de l'archéologie. Par groupe, ils travaillent un de ces aspects et développent leurs compétences sur le récit. La mise en commun crée la confrontation.
Pour la deuxième partie, la candidate étudie les transformations de Rome sous la République et permet d'aborder les lieux de pouvoir et l'extension de la ville. Les bâtiments incarnant le pouvoir et les fonctions de la ville sont le support du deuxième temps de la transposition didactique. Le travail méthodologique est axé sur la capacité de description par la mise en relation d'un texte et d'une maquette de Rome. Puis par l'utilisation d'un Tableau Numérique Interactif, la classe découvre le forum dans une visite virtuelle en suivant les personnages du texte étudié préalablement. Ce changement de registre, avec un questionnement adapté au travail de la description associant le récit, illustre de la capacité de réflexion didactique de la candidate.
Enfin, dans la troisième partie, elle envisage Rome à la conquête de la Méditerranée. Les conquêtes romaines sont présentées sur une carte murale puis, sont abordés les effets architecturaux sur la ville. La leçon s'achève sur l'étude de la montée en puissance de Jules César et de Rome comme symbole du pouvoir. Le dernier temps de la transposition didactique porte lui-aussi sur Jules César, sa carrière militaire et politique, dans une République en crise.

Le jury a été sensible aux qualités globales de présentation de la leçon, à sa structuration servie par un bon niveau de connaissances. La transposition didactique a été assez convaincante mettant en avant les connaissances et les compétences travaillées tout en variant les exercices. Les élèves appréhendent les sources en histoire, puis les lieux avant de se fixer sur un acteur. Toutefois la dernière partie est d'un niveau plus faible et la reprise a parfois peiné. La note attribuée à cette leçon par le jury a été de 13/20.

Lycée, 2nde, géographie, Transformations urbaines et métropolisation des grandes villes françaises

Pour donner une idée d'une leçon satisfaisante, ayant permis à une candidate d'être admise sans toutefois atteindre une note excellente, on peut évoquer un travail sur « Transformations urbaines et métropolisation des grandes villes françaises » (Géographie, Première), noté 12,5/20.
L'exposé présentait de réelles qualités, notamment de conceptualisation et de maîtrise du vocabulaire, s'appuyant également sur des connaissances bibliographiques à jour ainsi que sur plusieurs exemples correctement analysés (le « hub » de Roissy, le tramway bordelais, l'étalement urbain toulousain..), dont l'inscription spatiale était bien évoquée. Mais ce travail comportait aussi des maladresses et des limites, en commençant par une imparfaite maîtrise du temps (exposé de 32 minutes sur les 40 disponibles), par l'oubli de plusieurs aspects importants (grands équipements culturels, par exemple le centre Pompidou de Metz et sportifs, comme le récent Grand stade de Lille, accompagnant les processus de métropolisation et de transformations urbaines), et par quelques incertitudes, lors de l'échange avec le jury.
La proposition de transposition didactique se montrait pertinente et construite quoique peu originale (par réutilisation de documents présents dans un manuel scolaire) et dépourvue de production graphique. Au total, dans un travail cohérent sans être parfaitement abouti, des qualités de réflexion (sur le fond) et d'aisance (sur la forme) ont permis à la candidate d'obtenir une note satisfaisante.

Pour le Jury : les vice-présidents, Stefano SIMIZ et Jean-Fabien STECK