



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation interne et CAERPA

Section : histoire-géographie

Session 2022

Rapport de jury présenté par : Florence Smits

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

Sommaire

SOMMAIRE	2
1. MOT DE LA PRESIDENTE	3
2. STATISTIQUES DE LA SESSION 2022.....	5
3. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE.....	10
3.1 DISSERTATION D'HISTOIRE	11
3.2 DISSERTATION DE GEOGRAPHIE	16
3.3 ÉPREUVE DE COMMENTAIRE, ANALYSE SCIENTIFIQUE, UTILISATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS HISTORIQUES OU GEOGRAPHIQUES.....	23
3.3.1 <i>option histoire</i>	25
3.3.2 <i>option géographie</i>	33
4. ÉPREUVES D'ADMISSION	38
4.1 REMARQUES GENERALES.....	38
4.2 ÉPREUVES D'ADMISSION D'HISTOIRE.....	40
4.3 ÉPREUVES D'ADMISSION DE GEOGRAPHIE.....	40

1. Mot de la présidente

Le déroulement de la session 2022 de l'agrégation interne d'histoire-géographie et du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés de l'enseignement privé sous contrat (CAERPA) a été marqué par le retour à la normalité après deux années de perturbations liées à la Covid.

La session a permis de promouvoir 126 collègues : 115 dans le public, 10 – et 1 sur liste complémentaire – pour le CAERPA. Il est important de rappeler que le jury, lorsqu'il évalue les candidates et les candidats et établit les barres d'admissibilité ou d'admission, ignore s'ils présentent l'agrégation interne ou le CAERPA. Cela explique aussi que dans la suite de ce rapport, il ne soit plus fait mention que d'un seul concours (à quelques exceptions près dans la partie statistique). Pour ne pas alourdir le texte, le terme de « candidats » désigne l'ensemble des candidates et des candidats dans la suite de ce rapport.

Ce rapport a pour vocation première d'explicitier les attentes du jury afin que l'ensemble des candidats ait le même niveau d'information, le rapport étant le seul moyen de communication du jury. Pour chaque type d'épreuve, le jury indique des éléments et des conseils généraux (les attendus mais aussi les écueils à éviter) avant de présenter, de manière plus ou moins détaillée, des éléments de réponse aux sujets posés. Le rapport est principalement destiné à tout futur candidat et s'inscrit dans la continuité des précédents rapports, dont la lecture sera un bon complément.

Avant de présenter de manière succincte les faits saillants qui ressortent de la session 2022 et les évolutions pour la session 2023, je souhaite adresser mes remerciements à ceux qui, par la qualité de leur travail et leur investissement, rendent possible la tenue de ce concours et font le maximum pour que chacun, qu'il s'agisse des candidats, des membres du jury ou des appariteurs, y trouve sa place et bénéficie des meilleures conditions possibles.

Je tiens à souligner l'investissement de chacun des membres du jury et la collégialité qui règne au sein du jury. Ils concourent à la fluidité de ce concours et sont le gage d'une homogénéité de l'évaluation en dépit du nombre des candidats et donc des binômes de correction des épreuves d'admissibilité et des commissions lors des épreuves d'admission. Je remercie chacun d'entre eux, et tout spécialement les membres du bureau qui accomplissent un travail remarquable tant pendant les épreuves qu'en amont et en aval de celles-ci avec une grande conscience professionnelle et une singulière disponibilité (avec une mention spéciale pour les deux secrétaires généraux qui quittent le jury au terme d'un mandat où ils se sont beaucoup investis afin, notamment, de fluidifier les changements qui ont marqué le concours et d'aplanir les difficultés).

Le concours ne pourrait pas se dérouler sans le travail et la disponibilité de la gestionnaire à la DGRH ni celui des services de la DEC de l'académie de Reims, ni même sans le grand sérieux et la bonne humeur des appariteurs lors des épreuves d'admission, eux qui jouent un rôle important pour accompagner et rassurer les candidats. Je les en remercie.

Enfin, j'adresse mes plus vifs remerciements à la proviseure du lycée Bayen et à ses équipes qui ont tout mis en œuvre pour accueillir le concours et qu'il se déroule dans les meilleures conditions possibles. Ces quelques mots sont aussi l'occasion pour moi de rendre hommage à monsieur Christian Berréhouc, décédé en novembre 2022. Ancien proviseur du lycée Bayen, il a permis au concours de se dérouler au lycée Bayen lorsqu'il n'a plus été possible de le tenir à l'ESPE et a tout fait pour que le changement de lieu se passe au mieux.

La session 2022 a été marquée par une légère baisse du nombre de candidats à l'agrégation interne alors qu'il restait stable pour le CAERPA. Tenter ce concours est exigeant : le jury reconnaît l'investissement de chaque collègue candidat et apprécie la qualité du travail fourni de la part de professeurs qui mènent de front vie professionnelle, vie familiale et préparation du concours au cours d'une année marquée, notamment, par un contexte sanitaire incertain. Le jury a eu le plaisir de lire des copies de grande qualité et d'entendre d'excellentes prestations lors des épreuves orales d'admission, ce qui se marque dans les résultats des premiers admis qui restent d'un très haut niveau. Cependant, dans le même temps, il tient à souligner que, pour certains candidats, y compris parmi les admissibles, le manque de culture générale en histoire et en géographie interroge et inquiète. Il faut certes tenir compte des effets du stress, notamment lors des épreuves d'admission, néanmoins cela n'excuse pas tout. Il est nécessaire de lire des ouvrages en dehors des questions au programme et pas seulement des revues, même si elles sont de très grande qualité, et de s'assurer que les grands repères historiques et géographiques sont connus.

Les notes attribuées permettent de classer les candidats : elles n'ont pas de valeur absolue mais rendent compte d'une valeur relative des copies et des prestations orales, ce dont témoigne d'ailleurs la quasi-stabilité des moyennes et des écarts types entre les épreuves et d'une année à l'autre, alors même que les candidats diffèrent. Elles ne sont en aucun cas un jugement de valeur sur les qualités d'enseignant des collègues qui présentent le concours : une note inférieure ou égale à 5 ne doit pas être vue comme une note infamante ou un jugement des qualités professionnelles, mais comme l'appréciation d'une prestation nettement inférieure aux autres.

Même si cela est rappelé tout au long de ce rapport, je tiens à souligner ici qu'il n'y a pas d'attentes particulières du jury qu'il s'agisse de la problématique, du plan retenu ou encore de la nature de la transposition pédagogique et didactique. Ainsi, par exemple, regrouper les élèves en îlots n'est pas une « figure imposée » ; cela n'a de sens que si cela s'inscrit dans une réflexion et une démarche argumentées. En revanche, lors des transpositions,

l'évaluation des acquis des élèves est trop souvent négligée alors même qu'elle doit être conçue en même temps que la leçon.

Le public a été à nouveau autorisé cette année, ce qui permet notamment à de futurs candidats de se familiariser avec la nature des épreuves d'admission. Il est rappelé que le public ne doit en aucun cas perturber le passage des candidats et qu'il n'est pas possible, pour des raisons pratiques, de choisir d'aller écouter les passages devant telle ou telle commission ou de tel ou tel candidat. Il n'est pas autorisé de prendre des notes ou de procéder à des enregistrements et les sacs doivent être de dimensions limitées. Il n'y a pas de consignes pour les bagages ou de système de surveillance des affaires personnelles au lycée Bayen qui est un centre d'examen et n'est pas équipé pour cela. Il n'est donc pas possible d'assurer la garde des bagages des candidats.

Les épreuves orales de la session 2023 seront marquées par un changement. Les cartes murales n'étant plus guère disponibles dans les établissements scolaires, elles seront retirées du prêt. En revanche, les cartes au 1/50 000^e et au 1/25 000^e restent disponibles. De plus, dans chaque salle de préparation, en plus d'un atlas de géographie, les candidats disposeront du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (dir : Lévy et Lussault), du *Dictionnaire de géographie* (Baud, Bourgeat, Bras) du *Dictionnaire de géopolitique* (dir. : Beucher et Ciattoni), du *Dictionnaire de l'historien* (dir : Gauvard et Sirinelli), de l'*Atlas historique de la France* (C. Grataloup) et de l'*Atlas historique mondial* (C. Grataloup) dont ils pourront scanner les éléments qui leur semblent nécessaires. Il est d'ailleurs rappelé que les schémas réalisés lors de la préparation peuvent être scannés.

Pour mémoire, lors des épreuves d'admissibilité, un fond de carte peut être fourni avec le sujet, tant en géographie qu'en histoire. Son utilisation n'est pas obligatoire mais les illustrations (schémas, croquis...) sont valorisées dès lors qu'elles sont adaptées au sujet. Pour les épreuves d'admissibilité, les transpositions pédagogiques et didactiques peuvent porter sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège et au lycée général et technologique, voire sur l'enseignement moral et civique (EMC) ou de l'enseignement de la spécialité histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP). Pour les épreuves d'admission, les sujets sont conçus en tenant compte des programmes d'histoire-géographie du collège et de ceux du lycée général et technologique.

Je terminerai en renouvelant mes très sincères remerciements à chacun pour son investissement dans ce concours et mes félicitations aux lauréats ainsi qu'à chacun des candidats qui préparent ce concours ce qui, au-delà des connaissances à acquérir sur les questions au programme, suppose d'actualiser son savoir et de questionner ses pratiques.

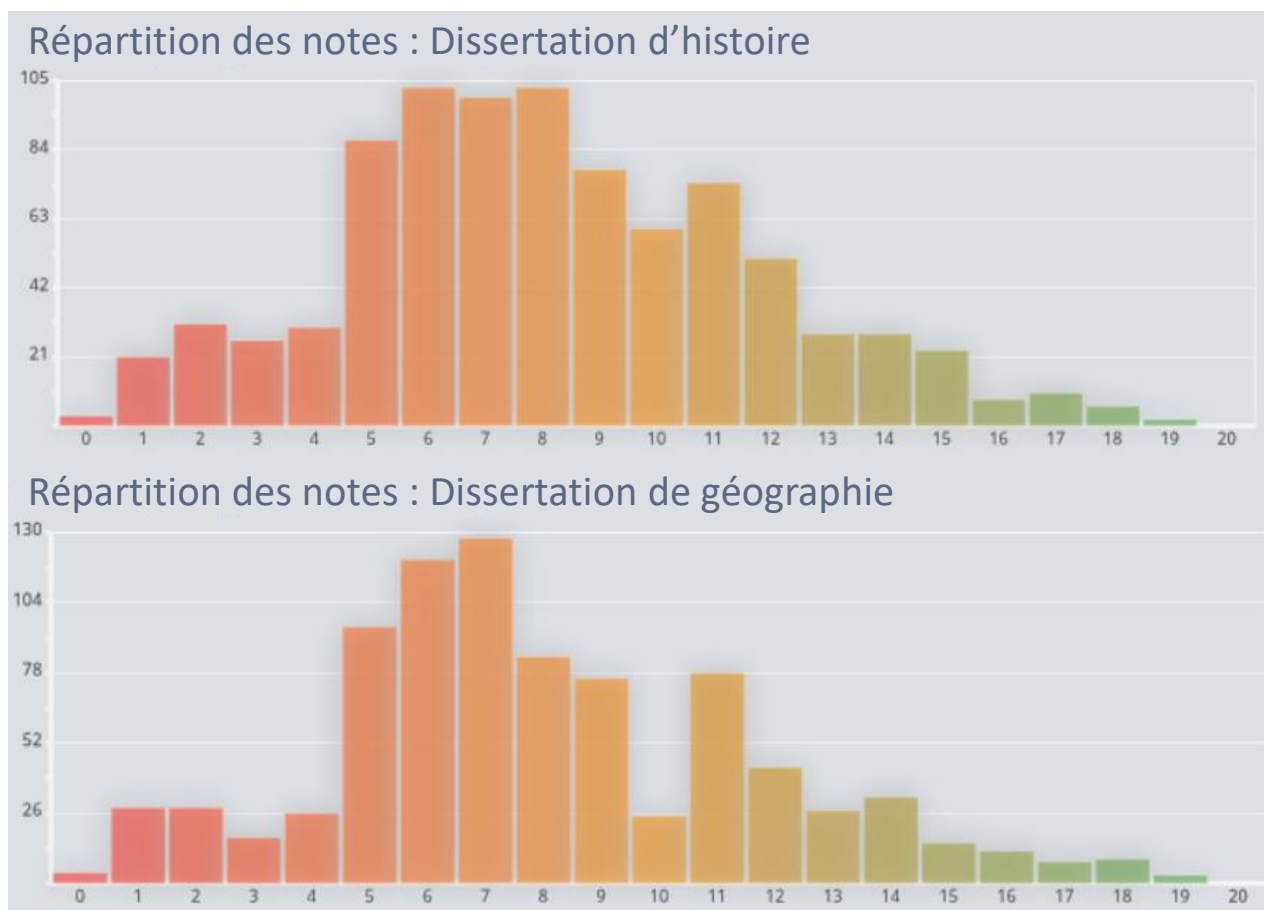
Florence Smits

2. Statistiques de la session 2022

La session 2022 s'est ouverte avec un nombre total de postes offerts en légère hausse par rapport à celui de l'année dernière : 115 postes pour le concours de l'agrégation interne (110 en 2021) et, comme en 2021, 10 postes pour le CAERPA. Le nombre de candidats au CAERPA est globalement stable (171 candidats en 2022, 174 en 2021), soit 13 % des candidats. Le nombre de candidats au concours public a diminué (1 185 candidats en 2022 ; 1 279 candidats en 2021). Sur le total des 1 356 candidats inscrits, 881 se sont présentés à la première épreuve écrite, soit 64% des inscrits (en hausse par rapport à 2021 : 59,4 %). Les abandons durant l'écrit restent rares : 852 collègues ont composé aux trois épreuves (soit 29 abandons). Très peu de copies ont été écartées pour des raisons administratives : rupture d'anonymat, erreurs d'inscription pour l'épreuve de « commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents » ou dépassement du temps réglementaire. Concernant l'épreuve de commentaire de documents, le jury rappelle la nécessité de composer dans la discipline pour laquelle on s'est inscrit sous peine d'élimination : le choix de la discipline du commentaire se fait lors de l'inscription au concours, et il est absolument impossible d'en changer à la lecture des sujets. Le strict respect du temps d'épreuve est impératif.

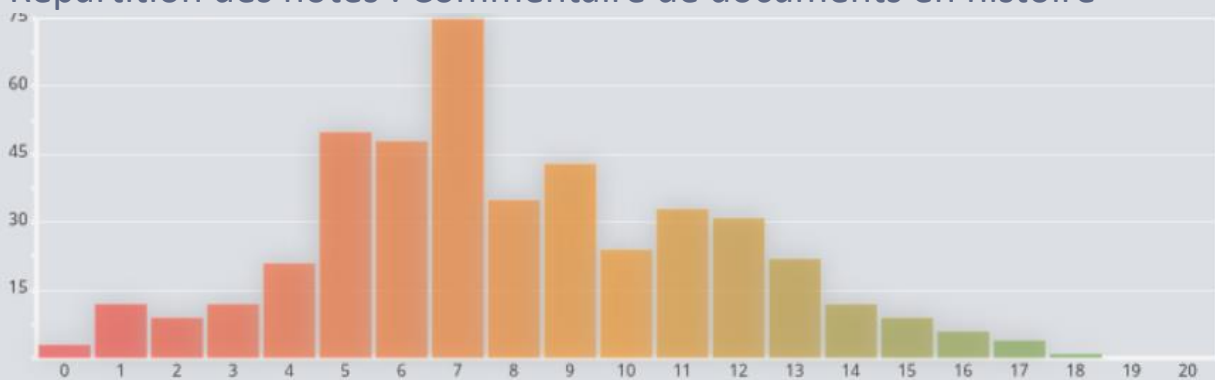
Les épreuves écrites sont corrigées par un binôme et les notes sont ensuite harmonisées, ce qui transparaît dans les indicateurs statistiques par épreuve.

Épreuve	Moyenne	Médiane	Quartile supérieur ¹
Dissertation d'histoire	8,33	8	11
Dissertation de géographie	8,18	7,5	11
Commentaire de documents en histoire	8,24	7,5	11
Commentaire de documents en géographie	8,22	7,5	11



¹ Un quartile supérieur de 11/20 signifie qu'un quart des candidats à l'épreuve ont eu une note supérieure ou égale à 11/20.

Répartition des notes : Commentaire de documents en histoire



Minimum :	0,50 / 20	Quartile inférieur :	6,00 / 20
Moyenne :	8,24 / 20	Médiane :	7,50 / 20
Maximum :	18,00 / 20	Quartile supérieur :	11,00 / 20
Ecart type :	3,52	Ecart interquartile :	5,00

Répartition des notes : Commentaire de documents en géographie



Il faut rappeler la manière dont les correcteurs apprécient les copies. L'objectif du jury n'est pas d'évaluer les candidats de manière absolue et formelle, ni de certifier un niveau de maîtrise professionnelle et disciplinaire, mais de hiérarchiser les copies. Les notes les plus basses correspondent le plus souvent à des copies lacunaires : simple introduction, plan détaillé, hors-sujet complet, etc. La grande majorité des copies est proche de la médiane, c'est-à-dire de la valeur qui sépare l'effectif en deux. Il s'agit le plus souvent de copies complètes, souvent intéressantes, témoignant d'une préparation sérieuse, mais qui présentent certains défauts susceptibles d'être corrigés. Plus d'un quart des copies ont une note supérieure ou égale à 11. Les correcteurs ont jugé ici qu'elles présentaient des qualités qui justifiaient d'entendre le candidat à l'oral. Les copies les plus brillantes ont été valorisées par des notes allant jusqu'à 19.

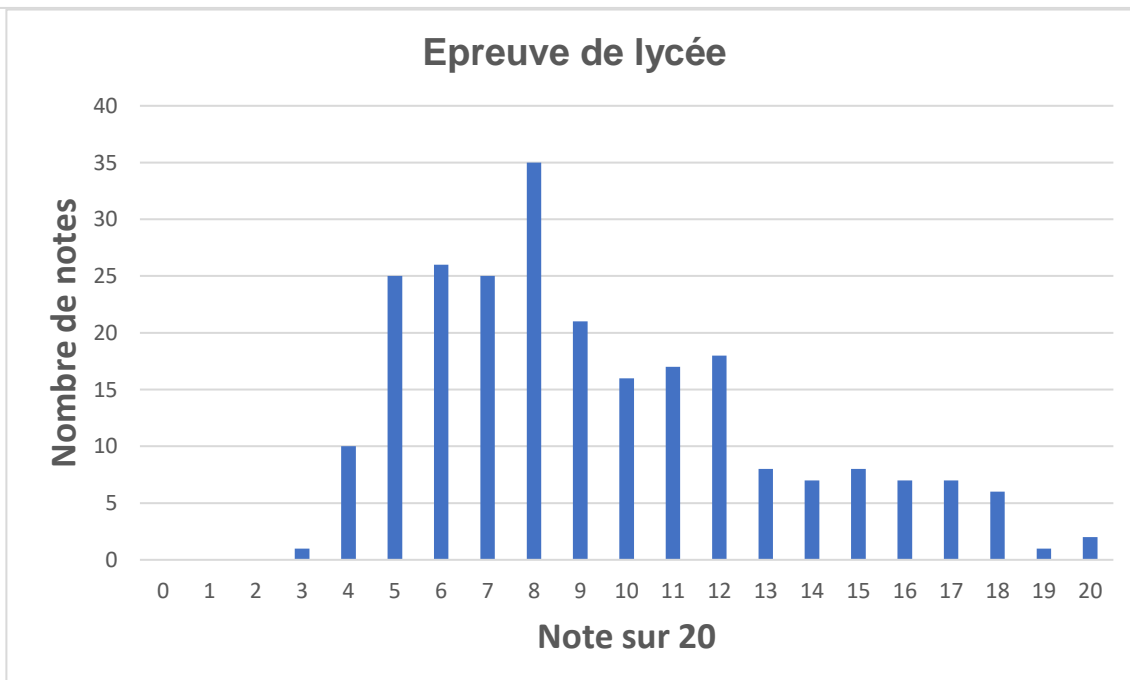
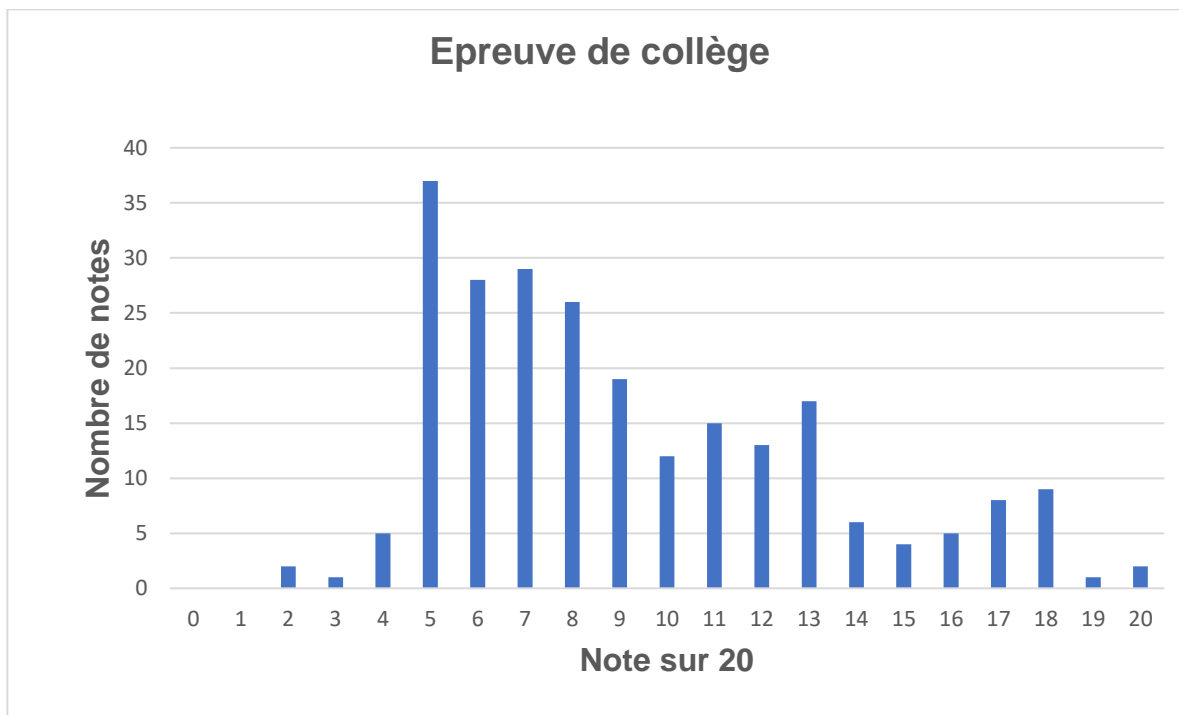
A l'issue de cette phase de correction, la barre de l'admissibilité a été fixée à 10 pour le concours public et 11,33 pour le concours privé ; la différence entre ces deux barres s'explique par le nombre des postes offerts. Ces barres ont permis d'accueillir à l'oral 219 candidats du public et 21 candidats du privé. Au mois de mars 2022, 240 candidats ont donc été déclarés admissibles (227 admissibles en 2021). Le premier admissible a obtenu une moyenne de 16,83 aux trois épreuves écrites.

Répartition par sexe des candidats, des admissibles et des admis

	Femmes	Hommes
Nombre total de candidats	697	659
Pourcentage des candidats	51,4%	48,6%
Nombre d'admissibles	130	110
Pourcentage des admissibles	54,2%	45,8%
Nombre d'admis	64	61
Pourcentage d'admis	51,2%	48,8%

Il faut rappeler que l'oral se compose de deux épreuves : une séquence en lycée et une autre en collège, les candidats étant convoqués pour l'une ou l'autre séquence à la première épreuve. La discipline de passage est

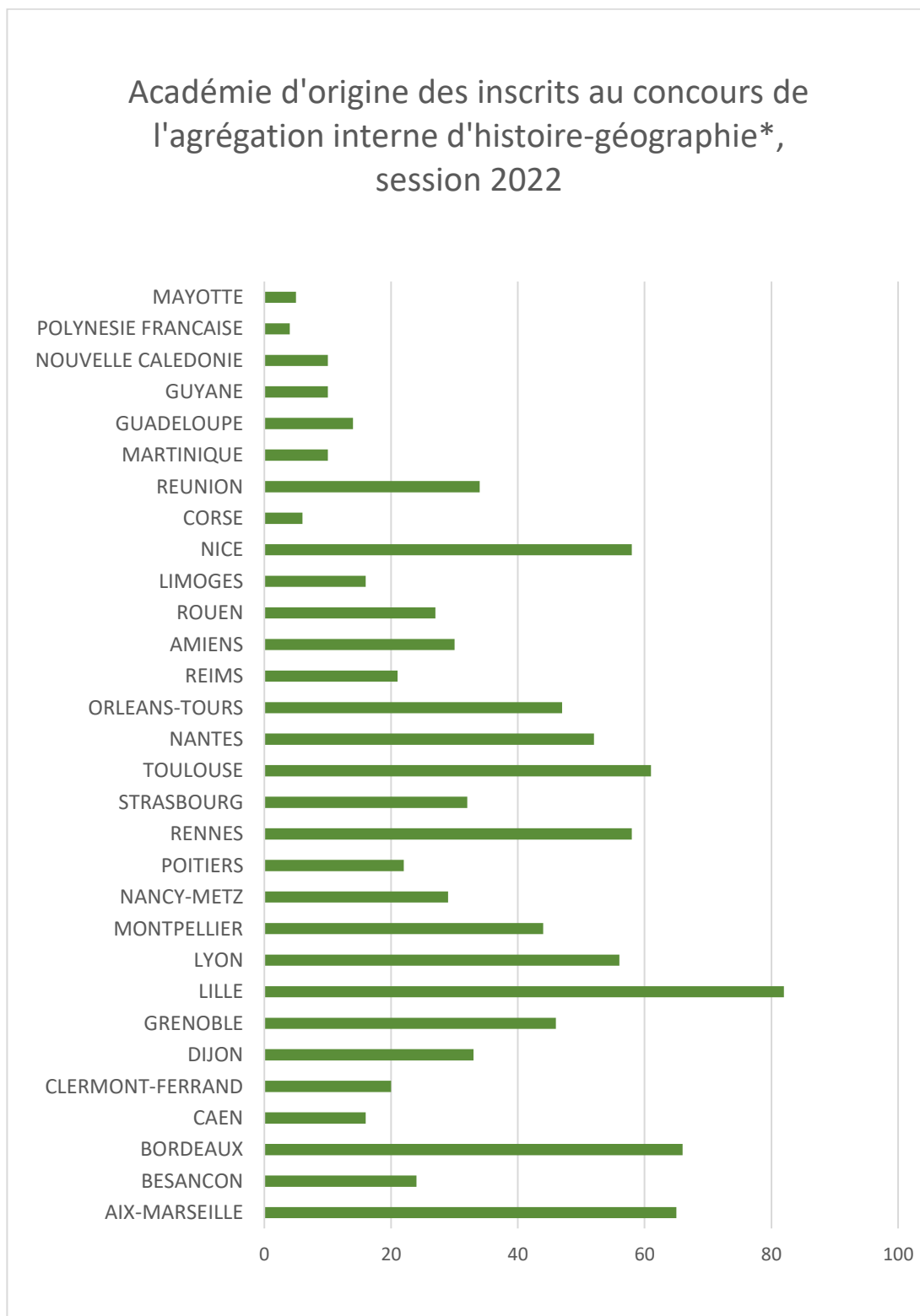
déterminée par tirage au sort lors de la première épreuve. Un candidat qui tire, par exemple, un sujet d'histoire lors de l'épreuve de collège, doit composer ensuite en géographie lors de l'épreuve de lycée. Cette année, aucun candidat n'a été absent aux épreuves orales, et aucun n'a abandonné durant les épreuves. Nous nous réjouissons que tous les candidats se soient présentés à toutes les épreuves et nous rappelons qu'au vu des coefficients (4 en tout pour l'oral contre 3 pour l'écrit), l'oral donne à chacun une chance d'être admis, indépendamment de ses notes d'écrit.



La répartition des notes entre les deux épreuves est similaire, les meilleures prestations ayant été valorisées par d'excellentes notes (19 et 20). La moyenne des notes à chacune des deux épreuves est également très proche : 9,24 pour les épreuves de collège et 9,42 pour les épreuves de lycée.

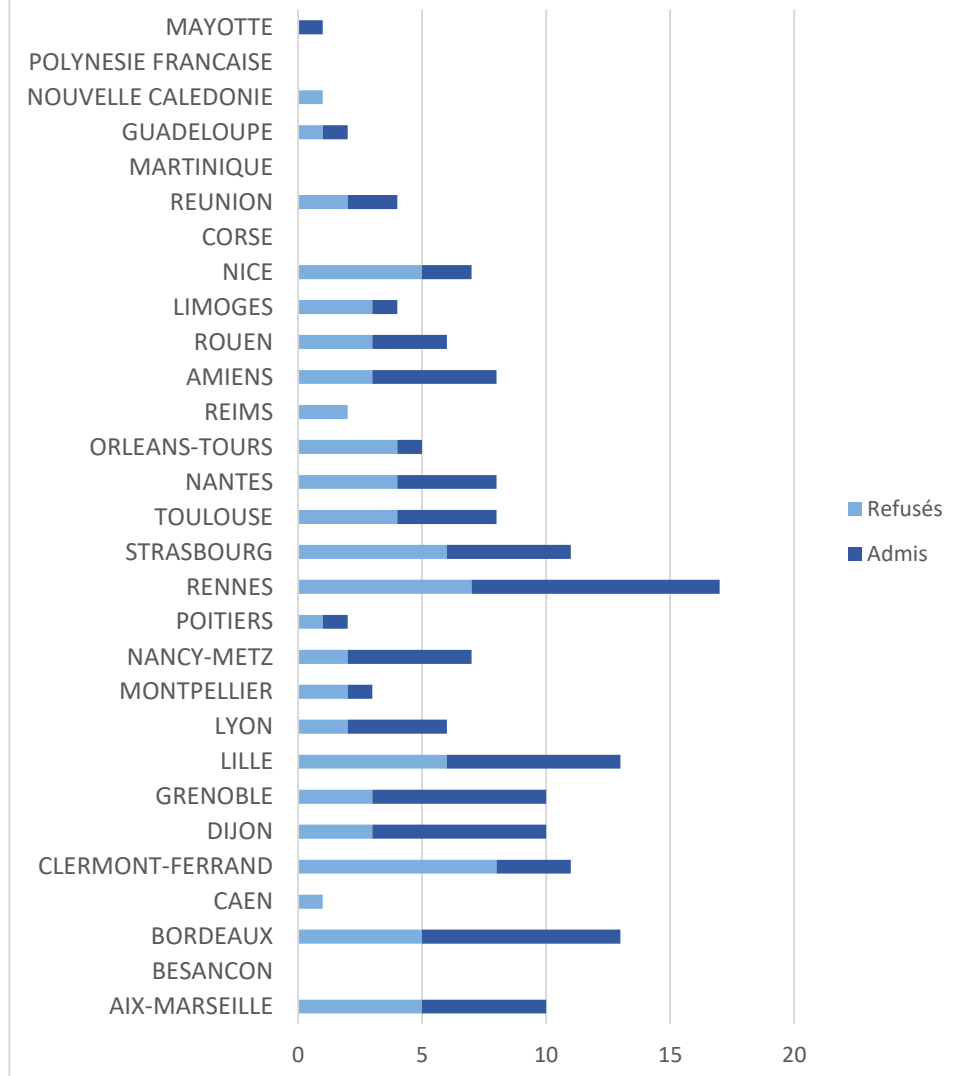
A l'issue des oraux, la barre d'admission a été fixée à 9,93 pour le concours public et 11,14 pour le concours privé. Ces barres différenciées ont permis de pourvoir l'intégralité des postes mis au concours (125 sur 125), avec une liste complémentaire d'un candidat pour le concours privé (barre à 11,07).

Les tableaux ci-après présentent les académies d'origine des inscrits, des candidats admissibles (refusés comme admis) et enfin le ratio entre admis et inscrits par académie d'origine qu'ils soient du public ou du privé.



* Par souci de lisibilité des données, les candidats des académies de Paris-Versailles-Créteil ne figurent pas dans le graphique ci-dessus. Ils étaient 358 inscrits à provenir de ces trois académies en 2022.

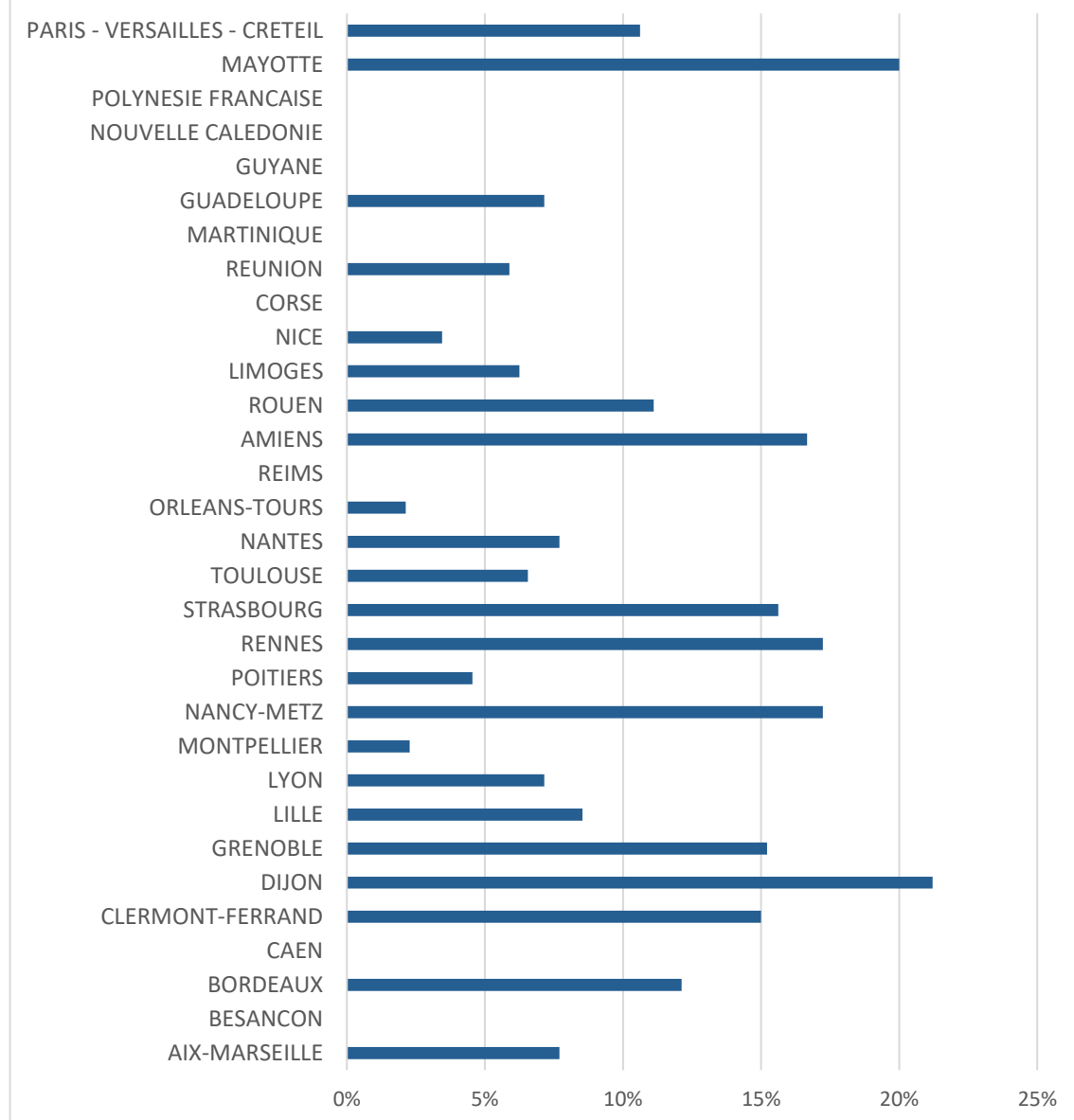
Académie d'origine** des admissibles au concours de l'agrégation interne d'histoire-géographie, session 2022



L'absence de données pour certaines académies signifie qu'il n'y a pas eu de candidats admissibles qui en étaient originaires.

** Par souci de lisibilité des données, les admissibles des académies de Paris-Versailles-Créteil ne figurent pas dans le graphique ci-dessus. Ils étaient 38 admis et 31 refusés à provenir de ces trois académies en 2022.

Reçus sur inscrits par académie d'origine au concours de l'agrégation interne d'histoire-géographie, session 2022



Pour le bureau du jury, François Marie-Lanoë

3. Épreuves d'admissibilité

Les sujets complets sont disponibles sur le site suivant à la rubrique « agrégation interne d'histoire et géographie ». Le site donne également accès aux rapports des années antérieures :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159832/sujets-rapports-des-jurys-agregation-2022.html?menu=2>

Le site *Devenir enseignant* présente également un descriptif des épreuves d'admissibilité et d'admission ainsi que les programmes de la prochaine session :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98744/les-epreuves-de-l-agregation-interne-et-du-caerpa-section-histoire-et-geographie.html>

Nous invitons les candidats à s'y référer. La lecture des précédents rapports de l'agrégation interne d'histoire et de géographie permet de compléter utilement les remarques faites dans ce rapport 2022.

Par ailleurs, nous rappelons que le respect des consignes, notamment la durée impartie à chaque épreuve, est impératif, tout comme le respect du choix de la discipline pour l'épreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents historiques ou géographiques.

3.1 Dissertation d'histoire

Attentes générales et erreurs à éviter

Les bonnes copies sont déjà des copies structurées avec des paragraphes nettement définis scandés par des transitions, afin de faciliter la lecture et accentuer l'effet d'argumentation, propre à l'exercice. La définition des termes du sujet, dans l'introduction, était attendue. De même, en introduction, un aperçu historiographique n'est valable que si ladite historiographie est connue et maîtrisée.

Les bonnes copies se distinguent également par divers points :

- l'utilisation d'un vocabulaire précis ;
- une bonne contextualisation économique, sociale et politique ;
- un traitement qui porte sur l'ensemble de la période ;
- des propos qui traitent des trois espaces géographiques concernés en montrant les éventuelles particularités et/ou ressemblances. Une lecture transnationale était ainsi attendue ;
- des propos qui mettent en avant les différents métiers (pas seulement ouvriers) qui s'inventent et se déploient dans le cadre usinier, la variété des mains d'œuvre et des rapports sociaux qui s'y établissent (pas seulement des rapports conflictuels) ;
- des propos qui insistent sur les aspects matériels du sujet (le geste, le rythme, les environnements sonores, visuels, olfactifs, les risques encourus) ;
- l'analyse des exemples utilisés.

Inversement, il ne s'agit pas de faire un catalogue des avancées technologiques : c'est un sujet d'histoire sociale, qui impose d'ailleurs un double regard sur les politiques/législations sociales et leur traduction en usine. A cet égard, il faut se défier d'une lecture manichéenne ou essentialiste, et éviter les lectures misérabilistes ou téléologiques susceptibles d'occulter les incertitudes ou la violence du travail en usine, de certains combats finalement entérinés par des lois. Si une réflexion transnationale est attendue, il ne s'agit pas d'un sujet comparatiste, d'autant plus en tenant compte des temporalités différentes entre les trois pays au programme. Il faut également ne pas faire l'impasse sur la grande diversité des acteurs concernés par le travail en usine (femmes, enfants ouvriers, patrons, entrepreneurs, contremaîtres, main d'œuvre étrangère, etc.).

Sujet : « Travailler en usine en Allemagne, en Angleterre et en France des années 1830 aux années 1930 »

Le sujet de dissertation d'histoire 2022 impliquait de traiter une **dynamique**, dans l'espace précis qu'est celui de l'usine dont il fallait impérativement **définir le périmètre**. Il s'agissait donc de réfléchir aux **manières de travailler** mais aussi à tout ce que cela implique comme **pratiques, problèmes économiques, politiques et sociaux** engendrés par l'action de « travailler », ainsi que de **penser la main d'œuvre, sa façon de s'organiser, de se défendre** pour continuer à travailler, de **s'adapter** aussi aux grandes évolutions contextuelles qu'englobe la période étudiée.

Éléments de définition et de délimitation du sujet

La définition des termes du sujet est indispensable, dès l'introduction et gouverne la problématique. La définition des termes doit se faire dans leur contexte contemporain :

- « Travailler »

Verbe polysémique, il est ici pensé comme l'action de soutenir un effort pour produire une richesse, un bien ou un revenu et comme l'exercice d'une tâche, quelle qu'elle soit dans le cadre de l'usine, et pas seulement au travers d'un « métier », avec la formation ou les qualifications inhérentes. Le verbe implique de prendre en compte **tous** les gestes, tous les efforts, techniques ou non, qui participent à la production industrielle, de la main d'œuvre infantile au directeur d'usine.

- « Usine »

Le cadre de « l'usine » doit être défini comme un périmètre de travail inédit dans les années 1830, marqué par une vaste surface où se concentrent nécessairement des machines volumineuses et qui peut accueillir de gros effectifs de travailleurs (la concentration des capitaux et des travailleurs est un élément essentiel), dépassant ceux des petits ateliers d'une vingtaine de personnes. C'est un périmètre de travail nouveau, qui se distingue des formes de proto-industrie de l'époque moderne et dont pourtant les structures de travail perdurent dans les ateliers de chambre ou dans les espaces ruraux notamment. Ce nouveau cadre devient un indicateur de progrès économique au XIX^e siècle.

Un point sur les bornes chronologiques est également nécessaire dès l'introduction.

Les **années 1830** correspondent à la période de la première industrialisation, en Angleterre d'abord où l'expression d'« atelier du monde » forgée par Benjamin Disraeli devant les Communes en 1838 souligne une nouvelle réalité qui très progressivement s'étend aux pays européens, surtout dans les États allemands et en

France. Pour cette période, il ne faut pas minorer l'importance des ateliers artisanaux ni surtout de l'emploi agricole encore très largement majoritaire. La croissance des emplois dans ce nouveau secteur industriel reste modérée. Coexistent alors une proto-industrie rurale, un artisanat urbain et un monde d'usines encore minoritaire. Le développement d'une concurrence internationale de plus en plus libéralisée a encouragé la construction de grandes usines à l'anglaise, symbole de productivité, d'uniformisation et d'exploitation de la main d'œuvre. L'ère d'une économie modernisée s'ouvre ainsi sur une marchandisation du travail dont l'usine devient le centre. Les **années 1930** sont caractérisées par les conséquences de la crise de 1929 (endettement, baisse des salaires, grèves, faillites) et la survivance du système capitaliste. La généralisation de l'organisation scientifique du travail, l'accélération de la mécanisation et la nationalisation de certaines industries bouleversent le travail à l'usine. La culture ouvrière se recompose face à la (vieille) question de l'aliénation et la productivité de plus en plus élevée répond de manière croissante à des discours politiques, voire idéologiques, même si elle permet une diminution parfois relative du temps de travail.

Éléments d'analyse du sujet :

L'**infinif** du sujet est à interroger : il s'agit d'une **action**, donc d'une **dynamique** qui implique des **acteurs pluriels**, ouvriers, patrons et entrepreneurs, contremaîtres, chefs d'atelier, ingénieurs, etc. Chaque acteur travaille en usine différemment, avec des techniques différentes, pour des enjeux parfois divergents (idéal libéral du profit à nuancer, nécessité de défendre son emploi et des conditions de travail particulières, etc.). Travailler implique en effet de s'intéresser aux pratiques, aux gestes de travail, aux techniques de travail, à la mécanisation croissante et à tout ce que cela signifie dans une perspective sociale.

Il faut donc **réfléchir aux actions plurielles menées dans l'usine** en vue d'aboutir à une **production** matérielle ou un **progrès social** destiné à défendre les acteurs de ce travail.

En cela l'infinif doit être interrogé dans une perspective « dynamique » puisqu'il implique des contestations, des négociations, des transformations sociales. Travailler et progresser socialement sont deux aspects fortement liés qu'il convient de mettre en perspective et surtout d'expliquer.

Le cadre « en usine » implique d'analyser les gestes de travail imposés par une telle structure mais aussi de réfléchir à ce que cet espace nouveau signifie dans les multiples représentations du travail en termes de santé au travail, d'organisation sociale (des syndicats aux sociabilités propres au travail en usine). Le croisement de plusieurs représentations du point de vue des travailleurs, du patronat, des milieux politiques, artistiques était bienvenu.

Le sujet s'intègre nécessairement dans une urbanisation croissante (même si la proto-industrie subsiste, ce qui devait être souligné par les candidats).

Une approche internationale est ici fondamentale non seulement parce que l'historiographie évolue de plus en plus en ce sens mais aussi parce que travailler en usine des années 1830 aux années 1930 est le résultat de doctrines économiques libérales et capitalistes mises en œuvre à l'échelle européenne et les progrès sociaux engendrés se sont diffusés partout. Par ailleurs, les discours et les représentations du travail en usine se sont nourris d'échanges internationaux, comme avec les discours internationalistes du socialisme (avec ceux de Jean Jaurès en particulier).

• Problématisation :

Il faut se demander comment on travaille, mais aussi qui travaille, qui participe aux évolutions du travail en usine, dans quel but, etc. La problématique ne peut pas être uniquement descriptive. Deux exemples de problématiques :

- « Comment les mutations protéiformes de l'industrie en France, en Angleterre et en Allemagne ont-elles façonné les pratiques et structuré les acteurs du monde du travail, des années 1830 aux années 1930 ? ».

- « Comment les transformations des modes de production et des rapports sociaux et politiques propres à l'usine modifient-elles les manières de travailler qui y sont concentrées ? »

Le sujet se prête plus aisément à un plan chrono-thématique, mais les plans chronologiques bien menés pouvaient être acceptés, tout comme les plans thématiques, surtout s'ils permettaient d'insister sur les temporalités différentes entre les pays.

PROPOSITION DE PLAN DÉTAILLÉ

Réflexions, éléments d'introduction :

Dès le premier tiers du XIX^e siècle, l'usine devient le lieu métonymique de l'industrialisation, pas tant par son importance numérique que par les nouveautés qu'elle représente : l'utilisation de machines, fonctionnant de plus en plus grâce aux nouvelles énergies – vapeur puis électricité – dont la concentration et le fonctionnement amènent à l'érection de bâtiments spécifiques, pour y accueillir et encadrer une concentration inédite de main d'œuvre. Si l'Angleterre est pionnière dans le développement de ces grands établissements, la France et les États allemands, puis l'Allemagne à partir de 1871, les voient également se développer sur leur territoire.

Relativement rares dans les années 1830 dans les différents pays concernés par l'industrialisation, les usines comme lieux d'une production mécanisée fondée sur la concentration du capital et de la main d'œuvre

ainsi que sur la division toujours plus importante du travail tendent à représenter une part toujours croissante de la production industrielle à la fin des années 1930. Le cadre usinier impose-t-il ses spécificités au travail industriel ? Indéniablement oui. C'est ce que tend à analyser la riche historiographie sur l'histoire du travail qui s'est considérablement renouvelée à partir des années 1990 notamment autour du geste industriel mais aussi du corps ouvrier, des douleurs de l'industrie, de la manière dont les maladies professionnelles et les accidents ont suscité des législations nationales, jusqu'à un certain point, convergentes en Europe occidentale. Les historiens du travail se sont également intéressés aux questions de disciplinarisation et de rationalisation du travail, aux résistances à ces processus qui concernent non seulement les ouvriers – hommes et femmes, enfants et adultes, nationaux et étrangers – mais également différents métiers liés au travail industriel. Si l'usine n'a pas été le seul lieu du travail industriel, elle n'en est pas moins l'observatoire privilégié de ces recherches.

Problématique : Alors que l'usine s'impose comme lieu central de production industrielle dans différents secteurs, comment les transformations des modes de production et des rapports sociaux et politiques en son sein modifient-elles les manières de travailler des différents métiers qu'elle concentre ?

I) TRAVAILLER EN USINE : UN CADRE INÉDIT POUR UNE MINORITÉ DE TRAVAILLEURS (ANNÉES 1830-ANNÉES 1880)

Au début du XIX^e siècle, le travail industriel se déroule dans différents cadres et différentes formations : artisans et gens de métier, industrie dispersée dans les campagnes dans le cadre de la pluriactivité, travail à domicile urbain. De nouveaux établissements apparaissent cependant à la fin du XVIII^e siècle en Angleterre : les usines. Elles retiennent l'attention, frappent les observateurs qui tendent à en exagérer le nombre et l'importance. C'est cependant en leur sein que s'élaborent de nouvelles manières de travailler.

A) TRAVAILLER EN USINE, TRAVAILLER AVEC DES MACHINES DANS DE NOUVEAUX ESPACES DE PRODUCTION

1. La machine au cœur de l'espace usinier

Indéniablement, la mécanisation croissante a contribué à définir ce nouvel espace de travail qu'est l'usine, ainsi que de nouvelles manières de travailler. Il importe alors de comprendre où et dans quel cadre s'élaborent ces nouvelles conditions de travail.

2. Travailler dans des lieux nouveaux

L'industrialisation a été « une secousse pour le paysage » (J.-R. Pitte).

Le développement de ces nouveaux espaces qui modifient les paysages et l'organisation géographique des sociétés aboutit à l'émergence de grandes entreprises.

3. Travailler dans une grande entreprise

Ainsi, l'usine s'impose progressivement comme un nouvel espace de concentration des hommes et des nouveaux capitaux mécanisés. Travailler en usine revient dès les années 1850 à travailler dans une entreprise de grande envergure. Il importe alors d'analyser qui y travaillait.

B) QUI TRAVAILLE EN USINE ?

1. Des recrutements de diverses origines en fonction du lieu d'implantation

Si les recrutements se font majoritairement dans le périmètre d'implantation de ces nouvelles structures, la main d'œuvre est diverse et doit être étudiée en tant que telle.

2. Une main d'œuvre féminine et infantile

La diversité de la main d'œuvre inclut nécessairement une féminisation et une infantilisation du travail en usine, mais le recours à la main d'œuvre étrangère doit également être souligné, notamment lorsqu'apparaissent les premières résistances face à la mécanisation du travail en usine.

3. Les premières résistances face aux machines ?

Travailler en usine implique ainsi de côtoyer une main d'œuvre plurielle, et de savoir faire face à de « micro » résistances face à la mécanisation croissante, ce qui implique d'analyser les gestes, les rythmes et l'environnement du travail.

C) GESTES, RYTHMES ET ENVIRONNEMENT DU TRAVAIL : ENTRE ACCEPTATION ET RÉSISTANCES OUVRIÈRES

1. Les temps du travail : rendement et disciplinarisation

Travailler en usine a de plus en plus répondu aux logiques de rationalisation du temps. Celle-ci faisait directement partie de l'expérience du travail en usine. Mais le temps passé à l'usine était parfois dangereux et ces risques, aujourd'hui au centre de nombreuses recherches universitaires, constituent une dimension fondamentale du sujet.

2. Travailler dans un environnement dangereux

Travailler en usine, c'est donc être indéniablement exposé à la pollution et encourir des risques de maladies et/ou d'accidents de plus en plus élevés à mesure qu'augmentent les cadences de travail. Les temps et risques du travail instaurent donc progressivement un nouveau rapport au travail.

3. Un nouveau rapport au travail

L'originalité du cadre usinier recompose donc dès les années 1830, et surtout dès la seconde moitié du XIX^e siècle, les manières de travailler. Travailler en usine ne représente pas toujours une rupture avec les autres métiers ni avec les autres espaces de travail mais de plus en plus, l'usine aspire main d'œuvre et moyens mécaniques pour rentabiliser le travail. De la fin du XIX^e siècle jusqu'à la veille de la guerre, cette tendance se confirme : travailler en usine recompose autant la société d'un point de vue sociologique, qu'économique, politique ou social.

II) QUAND L'USINE S'IMPOSE DE PLUS EN PLUS AUX TRAVAILLEURS (ANNÉES 1880-1914)

Pour Eric Hobsbawm (1977), les années 1880 introduisent une rupture qui signe la véritable naissance de la classe ouvrière : ces années seraient celles de la consolidation du groupe des travailleurs industriels, marquant de plus en plus son identité et s'imposant comme une force dans l'espace public. On peut en partie nuancer cette thèse mais elle témoigne cependant de l'importance des mutations de la fin du siècle : l'industrie devient une réalité plus massive dans les trois pays étudiés. L'essor des grandes entreprises a surtout lieu après 1880 et de façon différente selon les pays : elles sont plus nombreuses en Angleterre et en Allemagne qu'en France, même si les grands établissements occupent une part toujours plus grande de la population industrielle (et de la population active en général).

A) TRAVAILLER DANS DE GRANDS ÉTABLISSEMENTS : DE NOUVEAUX CADRES POUR DE NOUVEAUX SECTEURS

1. Concentration et changements techniques

L'accentuation de la mécanisation, le développement de nouveaux secteurs industriels, l'augmentation de la taille des entreprises bouleversent de manière générale les cadres du travail ouvrier. L'usine devient un cadre de travail de plus en plus répandu.

2. L'usine, une réalité plus massive en Europe occidentale : de plus en plus de travailleurs d'usine

Ces mutations ne s'imposent pas dans tous les secteurs, mais la grande usine commence à se développer partout. Même si cela ne concerne qu'une partie de l'appareil productif, il s'agit d'un saut qualitatif qui a un impact majeur sur les conditions de travail des ouvriers concernés. Le phénomène est marqué dans les mines, dans la sidérurgie, la métallurgie lourde, ainsi que dans les industries nouvelles et dynamiques propres à la deuxième industrialisation.

3. Travailler dans les usines de la deuxième industrialisation

Travailler en usine à partir des années 1880 revient à s'inscrire dans un cadre souvent perçu comme gigantesque par les contemporains, électrifié et de plus en plus standardisé. C'est obéir à de nouvelles logiques d'encadrement qui cherchent à rationaliser davantage le travail, ce qui pose le problème des résistances de celles et ceux qui travaillent à l'usine.

B) UNE VOLONTÉ D'ENCADREMENT DE LA MAIN D'ŒUVRE ET LES RÉSISTANCES DES TRAVAILLEURS

1. Subordination accrue de la main d'œuvre et affirmation des hiérarchies dans l'espace usinier

Travailler en usine revient de plus en plus à obéir à une hiérarchie mieux définie, à exercer son métier ou sa tâche dans un espace disciplinaire. C'est aussi pour cette raison que travailler en usine et s'associer pour lutter sont parfois synonymes.

2. Travailler en usine : s'associer pour lutter ?

Indéniablement, travailler en usine devient un objet de réflexion des premiers syndicats et penseurs politiques. Néanmoins, avant d'être l'objet de politiques sociales, le travail en usine était au cœur de préoccupations paternalistes.

3. Le paternalisme : encadrer l'ouvrier d'usine dans les territoires excentrés, sans infrastructure

Travailler en usine est donc une expérience qu'il convient d'approcher au prisme à la fois d'une volonté accrue d'encadrement et d'une dynamique de résistance et de réflexion sur le droit des travailleurs en usine. Le paternalisme est une dimension essentielle de cette réflexion qui introduit également la question de l'État social qui trouve dans l'usine un cadre pour s'inventer.

C) QUAND L'ÉTAT SOCIAL COMMENCE À S'INVENTER À L'USINE

1. L'intervention de l'État pour protéger les travailleurs les plus faibles

Les premières enquêtes et les premières lois ne concernent d'abord que les travailleurs les plus fragiles (dans une perspective nataliste et/ou militariste) mais elles ouvrent la voie à une législation plus large au profit des travailleurs en usine.

2. La législation sur les accidents du travail et la reconnaissance des maladies professionnelles

Parce que travailler en usine est banalisé au tournant du XIX-XX^e siècle, les conditions de travail sont plus largement médiatisées et font l'objet de droits qui désormais s'intègrent dans une législation solide et caractéristique des enjeux politiques de chacun des pays.

3. Des droits nouveaux pour le salarié

Indéniablement le cadre usinier et ses pratiques de travail ont été un espace pour l'invention de l'État social en Angleterre, en France et en Allemagne. Les premières enquêtes ont pu valoriser des conditions de travail singulières qui forçaient à un débat législatif et à des progrès sociaux inhérents à l'impératif du rendement économique. Dès 1914, travailler en usine se place au cœur d'enjeux politiques qui dépassent alors les strictes considérations économiques.

III) TRAVAILLER À L'USINE, UNE DYNAMIQUE AU CŒUR DE DISCOURS POLITIQUES (1914 - ANNÉES 1930)

Les événements politiques et économiques de la période 1914-1939 constituent autant de contextes singuliers auxquels les travailleurs en usine ont dû s'adapter, parfois en étant au cœur de discours idéologiques qui dépassaient le travail en usine. Parce que l'usine est désormais l'espace central du travail industriel, elle est au cœur d'enjeux politiques qu'il convient d'analyser.

A. TRAVAILLEURS D'USINE ET GUERRE DE L'INDUSTRIE : LE TOURNANT DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

1. « L'autre front » : l'effort de guerre dans les usines

La période inédite de la Première Guerre mondiale met en valeur l'intérêt stratégique des travailleurs en usine. Cependant derrière les impératifs militaires nationaux, les acteurs de cette dynamique se recomposent.

2. Quelles « mains d'œuvre en guerre » ?

Travailler en usine pendant la Première Guerre mondiale se fait sous la pression d'États de plus en plus interventionnistes et selon de nouvelles logiques de travail standardisé. Se pose la question de l'acceptation par les travailleurs d'une telle pression politique sur le monde usinier.

3. Lutter pour ses droits dans l'usine en guerre

La Première Guerre mondiale force le monde du travail en usine à s'adapter (secteurs privilégiés car stratégiques, nouvelles cadences) et recompose le rôle de l'État face à l'industrie et face aux travailleurs en usine. Elle énonce une modernisation des structures usinières caractéristique du travail en usine dans l'entre-deux-guerres.

B) MODERNISATION DES STRUCTURES USINIÈRES ET DIVISION ACCRUE DU TRAVAIL DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES

1. Travailler en usine ou rationaliser ses gestes à l'extrême

Le tournant taylorien reste cependant à l'état d'esquisse avant 1914 mais il souligne que désormais travailler en usine exige de rationaliser, de standardiser et de répéter ses gestes à l'extrême. Les impératifs de production liés à la Première Guerre mondiale utilisent ces nouvelles techniques d'encadrement et d'exigence de travail.

2. La modernisation des structures usinières dans les années 1920

La rationalisation des manières de travailler en usine, ainsi que la modernisation des structures usinières confirment que l'usine est devenue dans l'entre-deux-guerres l'espace central du travail industriel. Il répond désormais pleinement aux logiques économiques et concentre une main d'œuvre et une culture singulières que les discours politiques des années 1930 tendent à s'approprier.

C) LE TRAVAIL EN USINE AU CŒUR DES ENJEUX POLITIQUES ET SOCIAUX DES ANNÉES 1930

1. Une culture ouvrière d'usine

Si la culture ouvrière s'est construite en même temps que l'augmentation du nombre des travailleurs en usine, elle se restructure dans l'entre-deux-guerres parce que l'usine devient le lieu d'une domination de l'ouvrier par la mécanisation, et surtout d'une économie modernisée. Le temps des grandes crises économiques a alors questionné cette culture et les manières de travailler en usine.

2. Travailler en usine au temps des crises économiques

Les conséquences de la crise sur les dynamiques de travail sont assez disparates d'un pays à l'autre, mais elles montrent surtout que les pratiques et les gestes des travailleurs en usine sont remis en cause : ainsi les années 1930 renouent avec les grands conflits sociaux.

3. Travailler en usine, un enjeu idéologique au cœur des années 1930 ?

Travailler en usine, surtout dès la seconde moitié des années 1930, devient stratégique pour les gouvernements car l'espace et la main d'œuvre de cette économie moderne sont désormais placés au service de discours idéologiques pluriels.

Éléments de conclusion

C'est plus ou moins lentement, à des rythmes différents selon les territoires et les secteurs concernés que les grandes industries textiles, sidérurgiques et chimiques, remplacent les petits ateliers dispersés. En un siècle, travailler en usine revient à passer d'une situation marginale à un état concernant la majorité de la main d'œuvre industrielle, du moins dans le regard porté sur le travail industriel, l'ouvrier d'usine devenant la métonymie de l'ouvrier, voire du travailleur.

C'est également travailler dans des secteurs autres que celui de la fabrication (conceptions, gestion, commercialisation) qui montre comment l'usine, lieu de l'industrie est aussi un lieu d'invention et de formalisation d'autres métiers. De manière générale, entre 1830 et 1930, les nouvelles filières industrielles, l'intensification du travail et de ses rythmes, l'émergence de nouveaux gestes soumis à la mécanique industrielle modifient le rapport des travailleurs à leurs outils et à leur savoir-faire. C'est aussi dans ce cadre que l'État social s'invente largement, dans des législations qui concernent d'abord des mains d'œuvre spécifiques avant de s'étendre à l'ensemble des travailleurs.

Ouverture possible : sur la Seconde Guerre mondiale, avec notamment la mobilisation, y compris forcée dans le III^e Reich, de masses considérables d'ouvriers au service de l'effort de guerre.

Plans thématiques possibles :

- I) **Travailler en usine avec des acteurs pluriels et des pratiques nouvelles**
 - A. Une pluralité d'acteurs en fonction de l'organisation du travail par usine
 - B. Pratiques et gestes du travail : de nouvelles manières de travailler
- II) **Contester et négocier pour mieux travailler en usine**
 - A. Travailler et contester ou contester pour travailler ?
 - B. Négocier pour travailler autrement
- III) **Travailler en usine, une question politique et sociale**
 - A. La question sociale au cœur des structures du travail en usine
 - B. Quand travailler en usine devient un enjeu politique

Ou encore :

- I) **L'usine, un cadre de travail qui se transforme**
- II) **Travailler à l'usine : encadrer, discipliniser et définir une « classe ouvrière »**
- III) **Quand l'État social s'invente par le travail à l'usine**

Pour le jury, Claire Fredj, Christian Lippold et Pauline Valade

3.2 Dissertation de géographie

Attentes générales pour la dissertation de géographie

Pour guider les futurs candidats, les éléments méthodologiques et disciplinaires évoqués dans les rapports des sessions précédentes sont repris ici de façon synthétique :

- espace, territoire et/ou milieu doivent être au cœur de la démarche intellectuelle du candidat et guider sa réflexion. C'est l'essence même de cette discipline ;
- l'introduction doit être complète (amorce, analyse des termes clefs du sujet qui aboutit à une problématique, annonce claire du plan) ;

- le développement, articulé à l'introduction, doit répondre à la problématique par un plan organisé en grandes parties et en sous-parties, avec un propos hiérarchisé et argumenté. Les arguments s'appuient sur des exemples concrets, spatialisés et développés ;
- le développement doit mettre en évidence une démarche véritablement géographique en répondant aux questions géographiques classiques (Où ? Pourquoi ici et pas ailleurs ? Pourquoi et comment ?) mais aussi en combinant les échelles d'analyse (approche multiscalaire) ;
- l'analyse s'appuie sur des réalisations graphiques spatialisées, de préférence à des échelles différentes, respectant les règles de sémiologie graphique et n'omettant pas la toponymie indispensable au repérage. Il en va de même pour la carte de synthèse et sa légende, si le candidat juge pertinent d'en produire une. Les illustrations sont adaptées au sujet et ne sont pas la « simple » reproduction d'illustrations extraites de manuels. L'absence de réalisation graphique est souvent pénalisante ; inversement, il est préférable de n'avoir que 2 croquis témoignant d'une analyse plutôt qu'une multiplication de croquis de localisation ;
- des références scientifiques sont attendues non pour elles-mêmes mais pour étayer et faire progresser un raisonnement. Il n'est donc pas judicieux de les énumérer (*name dropping*), même si pour des raisons de format, elles ne sont pas développées dans la proposition de plan ci-dessous.

Sujet : habiter les territoires à risques en France

Le sujet de dissertation de la session 2022 appréhendait les risques en France au sein de territoires appropriés et aménagés, qu'ils soient ultramarins ou métropolitains. En tenant compte des travaux de recherche, ceux par exemple d'Y. Veyret², M. Reghezza-Zitt³ ou G. Djament-Tran⁴, les candidats ont pu mettre à profit de nombreux exemples de gestion des risques et de catastrophes récentes, environnementales comme technologiques. La diversité des exemples traités dans les copies démontre de l'acuité du sujet et d'un objet disciplinaire largement abordé dans les programmes. La lettre de cadrage du programme y fait expressément référence par « *la gestion des risques naturels et technologiques* ».

Abordé à travers le prisme du concept d'habiter, le sujet invitait les candidats à faire preuve d'une approche renouvelée des risques, traitant des relations des habitants à leurs territoires, en mobilisant des questionnements relatifs à l'exposition, la perception et la gestion des risques. La lettre de cadrage suggère par ailleurs de varier les approches retenues par la prise en compte de « la perception de l'espace, les modes d'habiter, le poids des héritages et des représentations. »

Les meilleures copies se sont adossées à une définition pertinente des trois termes du sujet « habiter – territoire – risques » et sont parvenues à mettre en évidence l'exposition d'enjeux socio-économiques et la vulnérabilité des populations sur l'ensemble des territoires.

Dans l'immense majorité des copies, l'introduction a cherché à définir les termes du sujet, distinguant souvent habiter et résider, et proposant une problématisation du sujet. Toutefois, les copies les plus fragiles ont ensuite eu la propension à ne traiter que des risques, se limitant à un tableau d'aléas. De même, la vulnérabilité, voire l'exposition, aux enjeux socio-économiques, ont rarement été discutées et mises en relation dans une approche territorialisée. Enfin, la confusion entre densité d'occupation du territoire et vulnérabilité a pu donner lieu à des « typologies » simplificatrices et discutables, négligeant les dynamiques d'occupation des territoires, notamment de déprise, qui peuvent donner lieu à des formes spécifiques d'aléas et de vulnérabilités (risques d'incendies liés à la formation de vastes continuités forestières, renforcés par la dispersion des habitations par exemple). Le concept d'habiter a fait trop souvent l'objet d'une utilisation incomplète, reposant sur une approche supposément actorielle se résumant à une liste de compétences des différentes collectivités territoriales.

Le sujet a permis de valoriser les candidats faisant l'effort d'une réflexion géographique qui intègre la pluralité des approches de la discipline, cherchant à s'adapter au sujet posé, en diversifiant les échelles d'analyse. L'approche multiscalaire a permis de revenir avec finesse sur les questions de spatialisation et d'inscription des risques dans des territoires préexistants, qu'ils contribuent à reconfigurer tant dans leurs aspects les plus concrets que dans les représentations qui y sont associées. Les meilleures copies ont cherché à étudier les risques dans toute leur complexité. Cela a conduit à des analyses pertinentes sur la nature des risques, sur leurs combinaisons et sur la pluralité des spatialités et des temporalités impliquées.

En associant plusieurs champs de la discipline, des candidats ont cherché, par les modes d'habiter, les territoires à risques, à dégager des enjeux sociaux ou géopolitiques de l'aménagement des territoires. Les concepts d'habiter et de cohabitation permettaient de traiter de façon territorialisée des conflits, des solidarités et d'organisation des

² Yvette VEYRET, Habiter en zone à risque et durabilité, *Diploweb.com : la revue géopolitique*, 26 septembre 2014.

³ REGHEZZA-ZITT Magali, 2016, « Des hommes et des risques - Menaces locales, menaces globales », *Documentation photographique*, n° 8113, 64 p.

⁴ DJAMENT-TRAN Géraldine, REGHEZZA Magali, 2012, *Résilience urbaines. Les villes face aux catastrophes*, Paris, Éditions le Manuscrit, 360 p.

secours. La prise de décision a pu être abordée, qu'il s'agisse de logiques de gestion des risques ou d'exercices d'anticipation et de simulation. Un choix pertinent et diversifié d'exemples, en particulier des catastrophes récentes, a souvent permis de préciser les interactions complexes existant au sein de sociétés exposées aux risques territorialisés. Ainsi les conflits générés par la définition des « zones noires » à la Faute-sur-Mer suite à la tempête Xynthia (février 2010) ou les perturbations durables des modes d'habiter dans les vallées sinistrées de l'arrière-pays niçois suite à la tempête Alex (novembre 2020) ont illustré tout l'intérêt d'une analyse socio-centrée des risques.

▪ **Éléments de définition et de délimitation du sujet**

En dépit des tentatives de définition en introduction, nombre de copies ont rencontré des difficultés à croiser dans leur plan les trois concepts du sujet (habiter - territoire - risques). L'analyse du sujet devait dépasser la simple définition et juxtaposition des concepts pour montrer les interactions entre territoires et risques, abordées à travers le prisme des individus et groupes qui y sont exposés. Ainsi, nous reviendrons brièvement sur la définition des concepts avant d'aborder le traitement du sujet.

Concept faisant partie du corpus de la géographie sociale (mais également à présent de la géographie scolaire⁵), « **habiter** » recouvre la dimension géographique des pratiques associées à des lieux. C'est l'ensemble de ces pratiques qui définit un mode d'habiter (M. Stock⁶), et permet aux habitants de s'approprier un espace en fonction d'usages, de modes de vie quotidiens, de représentations. Le concept englobe également l'analyse des rapports aux autres et la coprésence d'acteurs en un lieu, aussi variés que des entreprises ou des touristes. Ce que M. Lussault⁷ regroupe sous le qualificatif de « cohabitation ».

La définition du **risque** et la mise en évidence des notions proches constituaient l'autre difficulté du sujet. Le risque traduit un danger, une probabilité d'occurrence de dommages et d'une fragilisation du cadre d'existence des individus. Il résulte des interactions entre des facteurs d'endommagement (ou **aléas**) et des facteurs de **vulnérabilité** (peuplement, répartition des biens). Ce dernier élément, complété par les notions d'**exposition** et de **résilience**, devait être analysé. Toutes les copies ne l'ont pas fait avec suffisamment de précision, notamment dans les exemples développés. Les meilleures copies ont cherché à l'aide d'exemples variés à montrer que l'anthropisation, voire l'artificialisation poussée des territoires, ne permettent plus réellement parler de risques « naturels », mais plutôt environnementaux. De même, la distinction entre risques environnementaux et risques technologiques est atténuée au profit de risques en chaîne qui combinent les aléas.

Les meilleures copies, reprenant les travaux du sociologue allemand U. Beck⁸ sur « **la société du risque** » ont pu montrer que le risque est inhérent au fonctionnement des sociétés développées. Ces dernières sont plus sensibles aux aléas entendus comme facteurs d'endommagement et peinent à tolérer l'aléatoire. Leurs modes d'habiter spécifiques influent directement sur les enjeux (biens ou personnes exposés lors de la survenue d'aléas) ou sur la vulnérabilité des populations et des territoires.

Par **territoires**, on entend tout d'abord des espaces habités, gérés et aménagés par des acteurs géographiques et, par extension, le territoire national. Guy Di Méo (1998) a souligné les dimensions multiples du territoire : politique, sociale, symbolique et temporelle⁹. La dimension politique du territoire l'associe à un pouvoir doté de compétences spécifiques et de capacité d'action. Dans sa dimension symbolique et subjective, le territoire relève à la fois des pratiques et des représentations des acteurs.

▪ **Délimitation du sujet**

Le traitement du sujet se concentre ici sur l'analyse des risques « naturels » et technologiques, qui peuvent être appréhendés sous forme territorialisée. Les risques sociaux, le terrorisme voire les risques sanitaires davantage diffus, relèvent en partie d'autres champs, de concepts moins territoriaux et constituent davantage des menaces que des risques. Toutefois, le jury a accepté des définitions larges des risques (dans la mesure où celles-ci faisaient l'objet d'un effort de circonscription, renvoyant aux notions proches de danger, de perception de la menace et de sécurité).

⁵ « Habiter, fil conducteur du programme de géographie de sixième », Fiche Eduscol, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/56/1/College_Ressources_HGEC_6_Geo_Habiter_127561.pdf

⁶ STOCK Mathis, 2006, « Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : pour une analyse triadique des dimensions spatiales des sociétés humaines », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 115-118, pp. 213-230

⁷ LUSSAULT Michel, 2007, *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Seuil, 366 p.

⁸ BECK Ulrich, 2001, *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Aubier, 2001, 521 p.,

Traduction française de l'ouvrage publié en allemand « *Risiko Gesellschaft (La société du risque)* » en 1986, peu de temps après la catastrophe de Tchernobyl.

⁹ DI MEO Guy, 1998, *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan Université, 317 p.

- **Habiter les territoires à risques renvoie à des pratiques et des représentations des sociétés**

Le sujet amène à centrer l'analyse sur les pratiques et les représentations des individus et des populations menacés par un risque ou exposés aux catastrophes en France. Cela suppose donc une diversité de temporalités, d'acteurs, de modes d'appropriation et de représentations qui créent des territorialités.

La géographie de l'espace vécu permet d'expliquer les biais cognitifs, comme le stipule M. Reghezza-Zitt (op. cit.) « il n'existe de risque que perçu : tant qu'un danger n'a pas été identifié, nommé, catégorisé, celui-ci n'existe pas ». La perception de l'espace, l'inégale appropriation de son territoire de vie permettent d'expliquer le décalage entre le danger et sa perception par les populations habitantes. L'expérience et la mémoire des événements passés, l'âge, le milieu socio-culturel permettent d'expliquer la perception plus ou moins efficace du danger. L'irrationalité de certaines attitudes des populations face aux risques (dénî, oubli) découle de l'expérience habitante, d'une perception du lieu comme ont pu le montrer D. Mercier et C. Chadenas¹⁰ au sujet de la catastrophe de la Faute-sur-Mer et de la délimitation des « zones noires ».

Les modes d'habiter sont également évolutifs. Les sociétés mobiles ont vu se développer des modes d'habiter temporaires comme l'excursionnisme ou le tourisme et « polytopiques » (M. Stock, op. cit.). Ceci façonne la perception des dangers et du fonctionnement du territoire par ses habitants. Face à la prise en compte du risque, l'habiter peut s'adapter : par l'acceptation du risque, l'anticipation par l'adaptation de l'habitat (retrait résidentiel du front de mer, destruction en « zone noire » ...).

- **Analyser le risque par les territoires et « l'habiter » met en évidence le rôle des acteurs**

La notion de territoire, comme espace approprié sur lequel s'exerce un pouvoir et auquel renvoient des acteurs spécifiques, éclaire la notion de risque. Le risque, dans la mesure où il peut être géré par les pouvoirs publics, est intégré aux questions d'aménagement du territoire. Il est un objet politique, voire géopolitique.

La gestion du risque par les acteurs publics n'a d'efficacité que si elle est comprise, partagée et acceptée. L'aménagement des territoires du risque s'accompagne de logiques territorialisées d'acteurs qui peuvent plus ou moins s'imbriquer. Les logiques décisionnelles à différentes échelles concourent à l'appropriation et à l'adaptation des dispositifs de prévention (par exemple l'imbrication territoriale de plusieurs zonages de prévention et de dispositifs d'alerte).

- **L'expression « territoire à risques » confère au risque une dimension spatiale et temporelle**

Face au danger, les sociétés ont cherché à délimiter les espaces à risques (repères de crue, croix pour indiquer les couloirs d'avalanches, etc.). Les acteurs locaux mettent aussi en place des dispositifs réglementaires de prévention et d'alerte (PPR : plan de prévention des risques ; PAP : plan d'action et de prévention). Ils nécessitent de définir les étendues affectées, les enjeux : sites, infrastructures. Spatialiser les risques nécessite d'en analyser l'échelle et la métrique, comme le souligne V. November¹¹. Une bonne part des risques environnementaux peut être incluse dans des « risques territorialisés » gérés dans des périmètres juridico-administratifs continus. Le changement climatique constitue un risque plus diffus pour de nombreux territoires que les acteurs cherchent encore à mesurer et spatialiser. Les risques technologiques (industriels et nucléaires) sont eux aussi souvent diffus et peuvent « dépasser » la métrique territoriale (A. Oiry¹²). Enfin, les risques s'inscrivent également dans des métriques réticulaires, qui mettent en jeu des discontinuités au sein des espaces affectés.

Un événement qui survient dans un espace donné peut avoir des effets indirects sur d'autres lieux avec lesquels l'espace touché se trouve en réseau. Si la grande échelle est l'échelle privilégiée par les aménageurs et décideurs politiques, on peut convoquer les échelles régionale, nationale voire internationale, car ce sont elles qui donnent les directives aux autorités locales.

Plusieurs temporalités peuvent également être appréhendées : temporalité environnementale (variation de l'échelle temporelle en fonction du risque considéré ; changement climatique comme risque à long terme) ; temporalité dans la gestion du risque en amont (prévision, prévention, protection), durant la catastrophe (alerte, mobilisation des secours) et en aval (résilience, reconstruction, indemnisation).

Ainsi, la récurrence des dangers et la force du souvenir peuvent expliquer la « mémoire de la catastrophe », telle qu'on l'observe dans les territoires ultramarins face au risque cyclonique. Les sociétés entretiennent une relation

¹⁰ MERCIER Denis, CHADENAS Céline, 2012, « La tempête Xynthia et la cartographie des « zones noires » sur le littoral français : analyse critique à partir de l'exemple de La Faute-sur-Mer (Vendée) », *Noroi*, n° 222, p. 45-60

¹¹ NOVEMBER Valérie, PENELAS Marion, VIOT Pascal (dir.), 2011, *Habiter les territoires à risques*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 252 p.

¹² OIRY Annaïg, 2017, « Vers une géographie du risque nucléaire ? », *EchoGéo*, 42 (version en ligne)

évolutive aux risques, dans leur réaction, leur perception ou leur capacité résiliente comme l'ont montré les travaux menés sur les catastrophes en Languedoc et en Roussillon (N. Meschiné de Richemond, M. Reghezza¹³).

En somme, les risques (et les catastrophes) contribuent à façonner les territoires et les sociétés en modifiant des dynamiques territoriales.

▪ Proposition de plan détaillé

Pour la proposition de plan, le jury a choisi de s'inspirer d'une des meilleures copies, en insistant sur les échelles d'analyse ainsi que sur les exemples choisis pour illustrer la démonstration. Cette copie proposait trois croquis, un croquis de synthèse et deux croquis intermédiaires, dont l'un sert de base au croquis réalisé dans ce rapport.

L'amorce de l'introduction porte sur les inondations dans le haut bassin du fleuve Hérault (vallée de Valleraugue dans le Gard) en septembre 2020. Elle permet d'insister sur les perturbations fortes, durant plusieurs mois à la suite des inondations, des modes d'habiter, que ce soit pour les systèmes productifs locaux, les résidences, ou les déplacements sur le territoire. La catastrophe a agi sur les représentations traumatiques des sinistrés, et plus généralement sur l'ensemble des populations des vallées, comme sur l'action des acteurs territoriaux qui déploient des stratégies de résilience, à plusieurs temporalités : pour secourir, pour s'adapter et anticiper de futurs aléas. Ainsi présentée, la prise en compte territorialisée du risque accorde aux sociétés et aux habitants exposés une place centrale. Le candidat ou la candidate évoque également les modalités de cohabitation sur les territoires qui peuvent renforcer les conflits et les inégalités, en lien avec les modes de gouvernance spécifiques de ces territoires. La problématique interroge les spécificités des modes d'habiter les territoires à risques, en insistant sur la prise en compte des échelles spatiales comme temporelles.

I/ Singularités des modes d'habiter des territoires à risques

A/ Connaître et identifier les risques

- A l'échelle nationale, les risques naturels et technologiques sont brièvement présentés, en renvoyant pour leur localisation au croquis de synthèse.
- Les aléas sont abordés en fonction de critères qui influencent la perception des habitants. Ils sont distingués selon leur spatialisation (aléas diffus et difficilement prévisibles ou aléas localisables et cartographiables), leur intensité, leur occurrence ou leur durée. Ainsi, certains aléas sont invisibilisés ou rendus difficiles à percevoir, à quantifier, à prévoir et à gérer. De nombreux exemples à l'échelle locale sont mobilisés en appui de l'argumentation.
- Le caractère « naturel » de certains aléas est également relativisé. Les risques de suraccidents peuvent en brouiller la cause. Les accidents en chaînes sont présentés avec les perturbations et risques multiples qu'entraînerait une crue centennale de la Seine. Les effets des changements globaux sont brièvement évoqués.

B/ Prévenir, protéger et réagir : les trois volets de la gestion du risque

La gestion des risques est envisagée en trois temps.

- En amont par la prévention. Après avoir présenté les objectifs des plans de prévention des risques inondations (PPRI), les difficultés de la territorialisation sont posées.
- Des mesures de protection face aux risques d'inondation sont présentées en soulignant également des effets pervers car procurant une perception faussée d'invulnérabilité.
- Enfin, une réflexion sur les échelles décisionnelles des procédures d'alerte et d'anticipation des risques permet de montrer que les messages nationaux d'alerte, même largement diffusés, peuvent être incorrectement compris ou appliqués à l'échelle locale, comme ce fut le cas à la Haute-sur-Mer en 2010, par exemple.

C/ Percevoir et gérer les risques à l'échelle du territoire

- La gestion des secours peut différer selon les territoires, avec l'exemple de l'Outre-mer, en fonction de l'intégration et de l'accessibilité du territoire (hypo-insularité ou marges territoriales). Le propos s'appuie sur les difficultés d'accès des secours lors des incendies sur les Hauts de Réunion (2010) et à Saint-Barthélemy, à la suite du passage du cyclone Irma (2017).
- La diversité de la perception du risque à l'échelle ultramarine permet de relativiser la notion de « culture du risque » en montrant qu'elle peut différer selon des critères socio-économiques ou l'âge des populations. L'habitat temporaire touristique est envisagé à cette occasion et permet d'établir une transition vers la deuxième partie de la dissertation.

II/ La spécificité de l'habiter dans un territoire à risques

A/ Les dynamiques territoriales amplifient les risques

¹³ MESCHINET DE RICHEMOND Nancy, REGHEZZA Magali, 2010, « La gestion du risque en France : contre ou avec le territoire ? », *Annales de géographie*, 2010 /3, n° 673, p. 248-267.

Les dynamiques territoriales récentes ont fortement diversifié les enjeux exposés sur les territoires à risque en France.

- La concentration d'enjeux dans les espaces urbains, les grandes vallées, les espaces littoraux ou montagnards a accru l'exposition aux risques. L'exemple de l'explosion de l'usine AZF (2001) rejointe par le front d'urbanisation de la métropole toulousaine est évoqué, tout en insistant sur la diversité des enjeux affectés : populations, lieux de formation, infrastructures de transport...
- Toutefois, des activités productives peuvent renforcer la vulnérabilité des territoires (accroissement de la vulnérabilité de territoires ruraux en raison de dynamiques d'intensification agricole ou de déprise).
- La modification des modes d'habiter les espaces montagnards montre que l'essor du tourisme hivernal dans certains massifs alpins a accru l'exposition des enjeux socio-économiques et reporté le risque de la saison estivale vers la saison hivernale, sur des territoires jusque-là peu exposés.

B/ Habiter un espace aux risques multiples : l'estuaire ligérien

Un exemple développé avec un croquis intermédiaire (cf. page suivante) montre, à une échelle intermédiaire, en quoi les rapides dynamiques territoriales de cet espace ligérien induisent des risques multiples, naturels comme technologiques, qui peuvent être en interaction. Les modes d'habiter le territoire ont évolué avec la littoralisation des activités, dont l'industrialisation de l'activité portuaire nazairienne.

C/ L'impact des modes d'habiter sur la vulnérabilité des territoires

Avec deux exemples étudiés par M. Reghezza-Zitt, le candidat montre que les modes d'habiter, à l'échelle locale, sont responsables d'une altération plus ou moins volontaire de la perception du risque. A Sommières comme à la Faute-sur-Mer, l'afflux récent de populations périurbaines ou double-résidentes a accru l'occupation de résidences de plain-pied ou en rez-de-chaussée, au mépris de risques mal connus.

La perception du risque permet de faire la transition vers la partie suivante qui insiste sur l'interaction entre les habitants et les différents acteurs de l'aménagement des territoires à risque en France.

III/ Cohabiter dans un territoire à risques : des réalités différentes selon les habitants

A/ Les conflits propres à la cohabitation sur les territoires à risques

Un grand nombre d'acteurs, publics comme privés, est identifié dans cette sous-partie. Les dimensions socio-économiques éclairent l'attitude des populations menacées, particulièrement pour les installations industrielles à impact territorial fort (emplois, impôts locaux ...).

- Les risques technologiques aux abords des centrales nucléaires permettent de présenter les échelles et moyens d'actions.
- Le concept de justice environnementale dégage les enjeux sociaux des espaces soumis au risque Seveso de la vallée de la chimie lyonnaise, en citant l'article de J. Donze (Géoconfluences, 2005).

B/ Catastrophes et résilience des populations

L'attitude des sinistrés pendant et après la catastrophe montre l'importance des organisations locales :

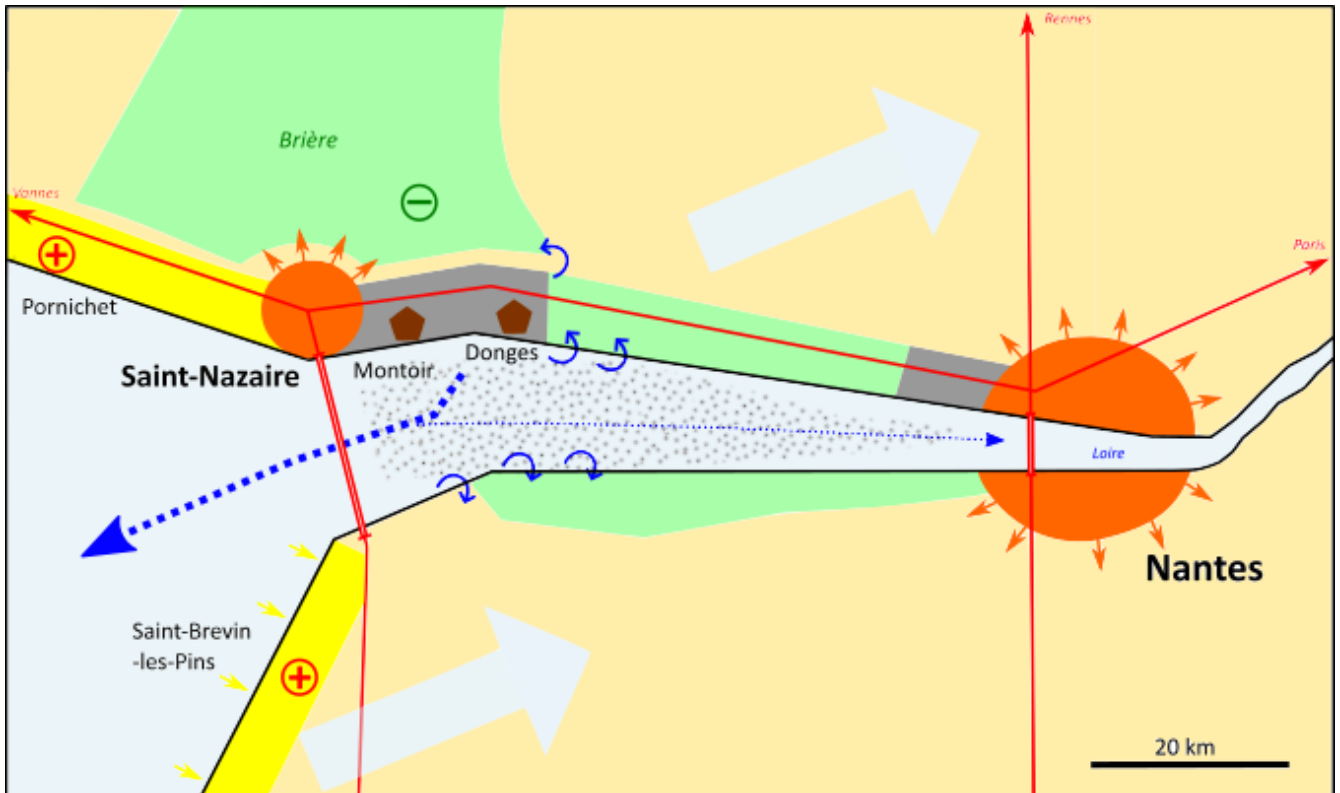
- les solidarités locales expliquent la résilience des populations sinistrées dans les vallées cévenoles et dans l'arrière-pays niçois, pour organiser les secours et la réorganisation de l'occupation ;
- à l'inverse, la résistance à l'expropriation et au classement de leurs biens en « zones noires » par les populations sinistrées à La Faute-sur-Mer illustre une situation de conflit post-catastrophe.

C/ Une gouvernance renforcée des territoires à risque est nécessaire

- La copie présente une des spécificités françaises en matière de gestion des risques : la centralisation décisionnelle (plan ORSEC, mesure de classement en « catastrophe naturelle »), en revenant sur la rapide décision gouvernementale d'expropriation des « zones noires » à La Faute-sur-Mer.
- Néanmoins la déconcentration de la gestion du risque et l'action croissante d'acteurs associatifs conduisent à une accumulation de zonages et dispositifs complexifiant l'appropriation par les habitants.

La conclusion répond à la problématique posée en introduction, en montrant que la nécessaire perception du risque induit des réactions plus ou moins efficaces et cohérentes des habitants, à la fois pour anticiper le risque et gérer la catastrophe. L'aménagement des territoires à risques, de plus en plus décentralisé, nécessite de prendre en compte les populations habitantes.

L'estuaire de la Loire : habiter un espace littoral aux risques multiples



La diversité des aléas

	Aléas environnementaux	Aléas technologiques
Localisés	Érosion marine, retrait du trait de côte Submersion marine	Concentration d'usines classées « Seveso seuil haut »
Diffus	Tempête	Pollution aux hydrocarbures (liée au trafic maritime)

Risque de suraccident sur des réseaux

- Chenal et routes maritimes
- Ponts et axes de transport

Des milieux très anthropisés

- Assèchement des marais littoraux
- Concentration industrielle (ZIP, ZI)

La diversité des usages ...

- Espaces urbains à forte densité
- Espaces touristiques
- Espaces ruraux
- Espaces « naturels » protégés (PNR, RN)

... liées à des dynamiques territoriales

- Étalement urbain
- Attractivité résidentielle littorale

Pour le jury, François Marie-Lanoë et Jean-François Valleix

3.3 Épreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents historiques ou géographiques

Attentes et remarques générales

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

Pour le volet scientifique, il s'agit bien de mettre en perspective, de commenter et de croiser les informations et non pas de les prélever du corpus documentaire comme justification ou illustration du propos ce qui transformerait alors l'exercice de commentaire en une dissertation à partir de documents. Ainsi, au-delà du prélèvement d'informations, il est nécessaire de questionner le document, ses apports ou limites éventuelles. En outre, comme dans tout commentaire, il convient de dépasser le simple prélèvement d'informations en apportant des connaissances personnelles et précises qui éclairent les documents. Il convient néanmoins de ne pas chercher à les appliquer de façon un peu artificielle et plaquée sans lien clair avec les documents. Les meilleures copies les utilisent au contraire habilement pour mettre en perspective tel ou tel aspect du corpus.

Avec le volet didactique les candidats montrent comment passer des enjeux scientifiques du dossier aux savoirs scolaires et le volet pédagogique permet de préciser comment les élèves acquièrent ces savoirs à partir d'un choix éclairé de documents issus du corpus. Le jury rappelle que la justification didactique de la transposition proposée est un attendu primordial et regrette qu'elle ne soit pas assez considérée dans certaines copies, qui passent rapidement à une transposition pédagogique dans une classe sans en expliquer clairement ni l'intérêt, ni les enjeux. Les candidats qui ont bien réussi ont précisé le niveau de classe choisi en s'appuyant sur l'intitulé du programme retenu, les compétences visées et les objectifs pédagogiques poursuivis, les supports de travail (partant d'un ou plusieurs documents du corpus sur lesquels ils ont choisi de s'appuyer, qu'ils ajustent, didactisent ou qu'ils complètent parfois par d'autres propositions de documents), les contenus d'enseignement et d'apprentissages (connaissances, notions, concepts travaillés, compétences et capacités), les modalités concrètes et réalistes de travail des élèves (consignes, activités, productions), la posture de l'enseignant et enfin les modalités d'évaluation. Il n'y a aucune attente spécifique en ce qui concerne les modalités pédagogiques choisies.

De manière générale, le jury rappelle que :

- l'introduction doit poser les termes du sujet et en souligner les enjeux, comme base de départ de la réflexion. Elle doit cadrer géographiquement le corpus et son analyse, ainsi que la présentation synthétique et dynamique des documents dans leur diversité. Divers regroupements peuvent être envisagés (par thématique, selon les dynamiques ou les acteurs, les échelles envisagées...) en fonction de ce que le candidat estime le plus pertinent. Ce travail par lequel débute le commentaire doit amener logiquement à une problématique claire et répondant au sujet posé, ligne directrice du raisonnement du candidat. Le plan est ensuite annoncé. L'introduction constitue un élément essentiel du commentaire et le jury souhaite ici attirer l'attention sur un certain nombre de points. La présentation des documents ne doit pas se cantonner au recopiage du paratexte, et la phase de définition des termes du sujet ne doit pas être esquivée. De même, dans la formulation de la problématique, quand de grandes notions sont citées, il faut au préalable les avoir introduites et réellement les convoquer dans la suite du propos. Plus globalement il s'agit dès l'introduction de raisonner à l'échelle du corpus documentaire. Ainsi, le candidat gagne à s'interroger, en amont, sur le choix des documents et leur articulation pour saisir la cohérence d'ensemble, et si nécessaire en dégager les limites, les manques, son orientation, au regard du sujet. Ce premier travail de réflexion permet de saisir la problématique d'ensemble et d'organiser la présentation des documents en fonction ;

- le développement est organisé en fonction de la problématique. Il constitue le cœur de la démonstration. Son efficacité repose sur des arguments clairs qui doivent être fondés prioritairement sur l'analyse d'un ou de plusieurs documents explicitement mentionnés. Le point d'appui peut concerner un seul document, une partie de celui-ci ou même un simple élément qui l'éclaire et le rend intéressant. Il peut aussi résulter du croisement des documents qui peuvent se recouper, se compléter ou encore différer. Le fait de bien les associer à l'argumentation scientifique est un attendu de cette épreuve, tout comme la capacité à en souligner les apports et limites à l'aide des connaissances personnelles du candidat. Plusieurs plans sont possibles à condition qu'ils s'appuient sur une problématique solide et qu'ils ne s'éloignent pas du sujet. La partie didactique et pédagogique peut suivre la partie scientifique ou être présente au fil de celle-ci, mais, quelle que soit l'option choisie, il convient de ne pas séparer artificiellement les différentes parties ;

- la conclusion est un élément à ne pas négliger puisqu'elle finalise le commentaire et permet de restituer de façon synthétique l'essentiel de la démonstration. Il est important de considérer le commentaire scientifique des documents comme le fondement sur lequel s'appuie la transposition à destination de la classe choisie. Ainsi, la conclusion peut amener par son contenu à une transition vers l'utilisation pédagogique du commentaire si celle-ci intervient à la suite et n'est pas filée dans le commentaire scientifique.

Sur le plan formel, la clarté de la mise en page et la lisibilité de la copie sont des éléments à prendre en compte. La correction et le niveau de langue doivent être satisfaisants ; la graphie et les règles de sémiologie graphique sont des présupposés qui peuvent également peser lors de la lecture du travail du candidat.

Rappel des attendus de la partie pédagogique et didactique

Le candidat doit préciser	Remarques
Le niveau de classe choisi, la thématique du programme retenue (thème et/ou chapitre)	Il convient de s'assurer que l'esprit de la partie du programme est compatible avec la proposition du candidat. La séquence, la séance ou le moment de cours choisis doivent être problématisés, avec une problématique adaptée au niveau choisi, qui ne peut être le simple décalque de la problématique scientifique mobilisée pour analyser le corpus dans la partie scientifique.
Les compétences visées et les objectifs poursuivis	Les compétences et les objectifs sont à inscrire dans une progression explicite des apprentissages.
Les supports de travail: un ou plusieurs documents extraits du corpus de l'épreuve	La question du choix et de l'adaptation des supports est essentielle dans cette épreuve : les documents retenus doivent-ils être adaptés, pourquoi et comment ? (simplification de légende, utilisation d'une partie des informations du document, sélection d'une partie des textes, apport d'un document complémentaire pour faciliter la compréhension du premier etc.). Le ou les documents choisis dans le corpus doivent être centraux dans la proposition de transposition.
Les contenus d'enseignement : les connaissances, les notions et les concepts travaillés	Il convient de vérifier l'adéquation entre les contenus retenus et l'objectif du thème du programme choisi. Les contenus doivent demeurer accessibles aux élèves et correspondre au niveau de classe choisi.
Les modalités de travail des élèves : supports et consignes, durée de l'activité, modalités de mise en activité, attentes en matière de production	L'objectif de la transposition est de voir comment les élèves travaillent: on ne saurait se satisfaire d'une déclaration d'intention qui serait centrée sur ce que l'enseignant demande, sans que le travail des élèves soit interrogé. On attend du candidat qu'il propose un ou plusieurs exemples de rendu des élèves s'il leur est demandé une production.
La posture de l'enseignant	Exposé appuyé sur des documents, cours dialogué, côte à côte en accompagnement du travail des élèves, etc. Aucun modèle n'est exigé : c'est l'adéquation entre la posture adoptée et les objectifs de connaissances et de compétences poursuivis qui est évaluée.

Les modalités d'évaluation des élèves	Les formes et les modalités d'évaluation sont variées et adaptées aux objectifs poursuivis : évaluation formative, évaluation en cours d'apprentissage, auto-évaluation ou évaluation par les pairs, évaluations différenciées, évaluation de fin de chapitre, etc. On s'assurera que l'évaluation proposée met en œuvre des compétences effectivement travaillées et entraînées auparavant.
--	--

Points d'attention

- Les **volumes horaires** pour chaque thème du programme sont indicatifs, ainsi que l'**ordre des thèmes** à traiter. Le professeur bâtit sa programmation et sa progression selon ses propres choix. Si le candidat le justifie pédagogiquement, il pourra ainsi proposer de développer tel ou tel aspect en y assortissant un volume horaire important.
- La proposition pédagogique peut concerner au choix l'**ensemble d'un thème ou un moment de cours**. Il ne peut être reproché au candidat de ne pas traiter un thème dans son intégralité. Il conviendra toutefois qu'il précise comment le moment de cours proposé s'inscrit dans le cadre du traitement général du thème.
- Si les programmes sont déclinés en thématiques à aborder, il convient de ne pas perdre de vue qu'ils visent également et explicitement à contribuer à la formation générale des élèves. **Les compétences ciblées**, à travailler d'une manière progressive et adaptée au niveau enseigné, sont clairement identifiées dans les programmes et en font partie intégrante, au même titre que les contenus. **De ce fait, les contenus d'enseignement sont indissociables des compétences qu'ils permettent de travailler**. Celles-ci figurent dans les introductions des programmes : au collège, les programmes des cycles 3 et 4 sont précédés d'une liste des compétences travaillées en histoire-géographie en lien avec le socle commun, tandis qu'un tableau des capacités et méthodes figure en tête de chaque programme du lycée.
- Au collège, **les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et l'Accompagnement Personnalisé** constituent des modalités d'enseignement possibles de l'histoire-géographie. Les parties du programme d'histoire des différents niveaux peuvent par conséquent y être insérées.
- Les **nouveaux programmes de lycée**, publiés au Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 pour les classes de seconde et de première (voie générale et voie technologique) et ceux publiés au Bulletin officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019 pour les classes de terminale (voie générale et voie technologique), peuvent faire l'objet de propositions pédagogiques. Des adaptations prenant appui sur la spécialité histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques sont recevables même si elles ne sont pas centrales.
- L'évaluation fait partie intégrante de la formation des élèves, la proposition doit donc en tenir compte.
- L'agrégation permettant d'enseigner au collège et au lycée général et technologique, **les propositions pédagogiques traitant de programmes de l'école élémentaire ou du lycée professionnel** ne sont pas recevables.
- **L'enseignement moral et civique** est associé à l'histoire-géographie, même s'il a un caractère pluridisciplinaire. Des références à l'EMC dans les propositions pédagogiques ne sont pas attendues. Dans la mesure où les finalités citoyennes de l'histoire et de la géographie sont explicites et centrales dans les programmes scolaires, les ponts réalisés avec cet enseignement sont néanmoins valorisés.

3.3.1 option histoire

Sujet : Exercer le pouvoir dans les monarchies française et britannique et dans leurs colonies américaines au XVII^e siècle

La lettre de cadrage met en lumière la manière dont les crises que subissent les deux monarchies et les réponses apportées par les gouvernants amènent à poser la question « des formes de gouvernement » et à entamer une réflexion sur la manière dont « le pouvoir était conçu et exercé dans les deux monarchies », autrement dit « l'exercice du pouvoir et le pouvoir exercé (régner et gouverner) ».

Ce corpus documentaire présente un ensemble de sources qui permettent d'appréhender et de confronter les différentes modalités de l'exercice du pouvoir dans le cadre de la question au concours. L'objectif est de dépasser la vision simplificatrice d'une France où triomphe l'absolutisme et d'une monarchie britannique dont le régime tendrait vers un parlementarisme appuyé à la faveur des révolutions, pour mettre en lumière des chronologies nuancées et croisées. Il s'agit également d'inciter le candidat à réfléchir sur la nature et la polysémie du pouvoir et des modalités complexes de son exercice (régner et gouverner) par des acteurs multiples.

Délimiter le sujet

Le choix de limiter le sujet au XVII^e siècle (1640 - v. 1715 que l'on peut retenir comme *terminus ante quem* dans une acception historiographique française de ce siècle) se justifie par le souhait de stimuler la réflexion du candidat

sur la diversité des modalités d'exercice du pouvoir et la complexité des évolutions qui, loin d'être linéaires, sont en partie induites par les nombreuses crises politiques qui émaillent le XVII^e siècle. Celles-ci ont entraîné, au moins en apparence, des altérations de l'exercice traditionnel du pouvoir monarchique, tant dans les îles britanniques que dans le royaume de France, mais ont aussi suscité une multiplication des discours théorisant l'exercice du pouvoir. Cela ne doit évidemment pas éviter au candidat de mettre en lumière les continuités dans lesquelles s'intègre la période envisagée et la manière dont ces pratiques anciennes sont sans cesse invoquées par les différents acteurs politiques.

Définitions

Pouvoir : dans le cadre de la question, il s'agit d'abord de la puissance souveraine qui s'exerce sur les sujets du royaume et qui est le monopole exclusif du souverain (monarchie) par application du principe dynastique qui s'est substitué à tout autre principe de transmission au cours du Moyen Âge. Il se décline en « régner » et « gouverner ». Les deux monarchies présentent cependant un profil différent : la monarchie française consacre l'exercice monarchique du pouvoir quand la monarchie britannique assoit le principe d'un exercice conjoint (*King, Lords, Commons/King in Parliament* - monarchie « mixte »).

La multiplication et la complexification de la réalité de ce pouvoir, comme les extensions du territoire sur lequel s'exerce ce pouvoir, imposent cependant des délégations croissantes du pouvoir monarchique, qui reposent sur un tissu institutionnel local ancien que les deux monarchies n'ont pas su s'approprier de la même manière, et dessinent des échelles de pouvoir différentes. Il ne faut pas négliger l'importance de la faveur royale qui contribue également à la délégation du pouvoir (octroi de charges, capitalisation de l'influence politique, voire ascendant exercé sur le roi et la décision politique...).

Ce pouvoir repose également sur des leviers multiples (politiques et institutionnels, fiscaux, administratifs, militaires, ecclésiastiques/confessionnels, culturels...) qui obligent à le penser de façon polysémique, mais dans une pluralité d'acteurs (individuel/collectif, formel/informel, légitime/illégitime...).

Exercer le pouvoir

La formulation appelle à réfléchir sur l'action d'exercice du pouvoir monarchique et renvoie donc à la fois aux modalités d'exercice et aux acteurs multiples qui exercent tout ou partie du pouvoir. L'exercice du pouvoir peut reposer sur l'acceptation (cf. définition de l'État par J.-P. Genêt, qui insiste sur l'outil fiscal dans les mécanismes d'acceptation d'une autorité supérieure) et/ou la contrainte (avec question de la gradation de la contrainte légitime à illégitime). La stabilité de l'institution monarchique repose en grande partie sur la conception d'un exercice raisonné du pouvoir par le monarque, les critiques se concentrant généralement sur les agents (ministres, conseillers). Lorsque la figure royale est directement attaquée pour un exercice du pouvoir jugé condamnable, l'institution monarchique s'avère largement fragilisée.

C'est le fait d'une pluralité d'acteurs, à différentes échelles, qui participent des institutions monarchiques et opèrent donc légitimement, même s'il peut y avoir dissociation dans la perception de la légitimité de l'exercice (le roi mal conseillé, l'agent royal qui outrepassé ses fonctions, confiscation par des partis, cliques ou clientèles ministérielles ou de favoris qui suscitent un déséquilibre dans l'octroi de la faveur royale).

Le sujet invite aussi à questionner l'unicité ou la parcellisation du pouvoir du fait du processus de délégation ou d'exercice conjoint, mais aussi des phénomènes d'appropriation ou de confiscation du pouvoir royal, qu'ils soient structurels ou conjoncturels.

Il pose la question de l'articulation entre pratiques et théories et de la dialectique entre les deux, en particulier dans les processus de légitimation ou de contestation, la révolte ou la révolution constituant le stade de tentative de confiscation du pouvoir exercé par une autorité en place par des dissidents/opposants qui parviennent ou non à leur fin.

Attentes générales

Il ne fallait pas privilégier, voire ne traiter qu'un des espaces de l'aire géographique concernée. Il ne fallait également pas présenter une vision univoque d'un État absolutiste (dans sa version louis-quatorzienne), ou bien en présenter une vision manichéenne qui oppose de façon systématique deux modèles. On attendait au contraire une analyse nuancée de l'État moderne, en suivant une méthodologie adéquate, qui, dès l'introduction, comporte une présentation du corpus documentaire qui fasse émerger les principaux thèmes du dossier. Le travail de définition des termes du sujet est incontournable, de même que les bornes chronologiques à expliciter. Enfin, on attendait un argumentaire qui tienne compte des documents et s'inscrive dans une problématique. A cet égard, l'utilisation pertinente de références historiographiques, la capacité à dépasser les limites du dossier et à le situer dans un temps plus long de construction de l'État moderne (au moins dans les limites chronologiques de la question) et surtout la capacité à croiser les documents et à comparer les deux monarchies, signalaient les copies de bonne tenue, où la problématique tenait compte de la profondeur du sujet.

Problématiques envisagées

Comment le corpus documentaire permet-il d'envisager de façon comparatiste l'exercice du pouvoir dans les deux monarchies, dans toute la complexité de son acception et des réalités qui sont les siennes au XVII^e siècle ? Quels acteurs et quelles modalités met-il en lumière ?

Comment le corpus documentaire invite-t-il à nuancer les deux modèles politiques que sont la monarchie absolue française et la monarchie modérée britannique, en mettant en lumière la diversité, la plasticité et les évolutions contrastées de l'exercice du pouvoir au XVII^e siècle ?

Dans quelle mesure les nombreuses crises politiques qui secouent les deux monarchies au cours du XVII^e siècle offrent-elles un moyen de reconsidérer les pratiques de l'exercice du pouvoir, de mettre en lumière des différences et/ou des convergences d'utilisation des leviers de pouvoir offerts par l'institution monarchique ? Comment cette réflexion menée à partir des documents appelle-t-elle à nuancer les deux modèles politiques ?

Thématiques possibles à partir des documents proposés

1. De fortes inflexions théoriques et pratiques dans l'exercice du pouvoir

L'ensemble documentaire permet tout d'abord de réfléchir aux **renouvellements importants de l'exercice du pouvoir monarchique (régner/gouverner)** au cours du XVII^e siècle, à la fois dans la continuité de politiques antérieures de renforcement du pouvoir, mais aussi du fait de crises politiques majeures qui ont favorisé des inflexions rapides et saccadées des pratiques de gouvernement. Ces renouvellements doivent se penser dans une dialectique entre théories et pratiques de l'exercice du pouvoir monarchique et introduisent une possible typologie en fonction du degré de contrainte exercée par l'État.

Le document 1, qui peut d'abord être abordé dans sa dimension de représentation du pouvoir royal traditionnel par la **figure du roi chevalier** et de la dimension militaire de l'exercice du pouvoir royal, pose également la question de la **continuité de l'exercice du pouvoir monarchique** pendant la période du *Commonwealth*, surmontant le processus de révolution à l'œuvre depuis 1642. Alors même que Charles I^{er} a été renversé au motif qu'il aurait outrepassé ses prérogatives, le nouveau pouvoir en place reprend l'iconographie développée auparavant pour représenter Oliver Cromwell, dans une logique de perpétuation de la figure royale qui pose du reste également la question de la plasticité de l'iconographie royale élaborée sous les premiers Stuarts (peu de représentations à proprement parler monarchiques). Le document présente un discours ambivalent : il peut être lu comme la volonté de revenir à une conception traditionnelle de l'exercice du pouvoir, mise à mal par les tentations absolutistes du monarque, ou comme le reflet d'une nécessité pour le nouveau régime de s'inscrire dans la continuité iconographique du régime précédent, dans un but de légitimation ou d'incapacité à produire un discours iconographique divergent conceptualisable et/ou acceptable.

Le traité théorique de Hobbes, dont seul a été ici retenu le frontispice (document 2), permet d'introduire la notion de **rationalisation d'un pouvoir exercé par un seul individu**. Publié en 1651, le *Léviathan* a été rédigé pendant la guerre civile (1642-1651), inscrivant la réflexion d'Hobbes dans le contexte immédiat des débats acerbes entre plusieurs conceptions de l'exercice du pouvoir, oscillant entre renforcement du monopole de la souveraineté entre les mains du roi Charles I^{er} et résistances fortes à la fois d'une partie du Parlement et des sujets (en particulier sur les implications confessionnelles de ce renforcement de l'autorité monarchique). Ce traité met en lumière la nécessité pour son auteur d'un État puissant qui repose sur le principe de « soumission de tous à la volonté d'un seul homme, ou d'une assemblée » pour juguler la nature foncièrement violente de l'homme. Il rompt avec les visions scolastique et aristotélicienne pour proposer une lecture anthropologique morale et politique qui pose les fondements de l'État sécularisé et d'un exercice autoritaire du pouvoir. Figuré sous la forme d'un corps qui contient toutes les composantes de la société, l'État est présenté comme un organisme homogène qui porte à la fois le pouvoir politique et le pouvoir religieux (glaive et crosse), et revêt les traits du prince souverain. Hobbes a été largement influencé par Jean Bodin, ce qui permet de faire le lien avec les théories politiques françaises.

L'extrait du *Bill of Rights* de 1689 (document 7) s'inscrit en opposition avec le document 2 dans la mesure où il s'attèle à lister les divergences entre les pratiques du gouvernement de Jacques II (1685-1688) et ce que le Parlement considère comme un exercice légal du pouvoir monarchique par le souverain anglais, et **met donc en lumière en négatif une autre conception de l'exercice du pouvoir, modérée**, considérée comme conforme aux traditions politiques des îles britanniques. La concentration d'un pouvoir exacerbé dans les mains d'un monarque, au détriment des libertés collectives et individuelles (*Magna Carta*, 1215 ; *Habeas Corpus*, 1679...) et des prérogatives du Parlement est donc condamnée ici à l'issue d'une seconde révolution (1688) qui induit cependant également des inflexions dans la mesure où la Déclaration des Droits met en place un régime qualifiable de "parlementaire" qui n'est plus le régime politique d'avant les tentations absolutistes des Stuarts (S. Pincus et sa critique dans la *Revue d'histoire moderne et contemporaine*). L'exercice du pouvoir est désormais encadré par un texte à portée constitutionnelle qui, sous couvert de retour à un ordre ancien, instille une nouvelle conception de l'exercice du pouvoir qui permet d'ouvrir sur le parlementarisme du XVIII^e siècle, dans les deux espaces étudiés.

Le document 6 fait également état d'un exercice du pouvoir calé sur des principes présentés comme traditionnels, alors qu'ils résultent **d'une adaptation opportuniste dans les colonies françaises d'altérations des institutions monarchiques** (C. Vidal), en l'occurrence l'absence de réunion des États généraux après 1614. Les reproches adressés par Colbert au gouverneur Frontenac en 1672 (document 6A) mettent ainsi en lumière la marge de manœuvre dont dispose le souverain français, contrairement au souverain anglais (à nuancer tout de même), dans l'opportunité de convoquer les instances représentatives du royaume, et surtout d'infléchir durablement les traditions monarchiques en instillant de nouvelles habitudes dans les colonies afin de renforcer l'autorité royale.

L'« absolutisme », tel qu'il s'exprime dans le document 6B par la volonté clairement affirmée de Louis XIV de détenir seul le monopole de la souveraineté et de se faire obéir de ses agents, se retrouve et dans le document 8

qui exprime **l'exercice d'un pouvoir monarchique plein et entier sur les grands du royaume**. Ces derniers, théoriquement associés à l'exercice du pouvoir dans la tradition monarchique du conseil royal, se voient ici réduits au statut de spectateurs d'une liturgie monarchique qui exalte dans une transposition domestique et curiale l'incarnation de la souveraineté dans un seul corps physique et politique (F. Leferme-Falguières). Le point de vue de ce texte permet du reste de renverser la focale puisqu'il émane d'un courtisan et non du pouvoir royal. Il constitue donc un baromètre de l'efficacité de l'exercice du pouvoir symbolique (dont il convient quand même de nuancer les effets sur la société de cour et surtout au-delà, en critiquant le point de vue du duc de Saint-Simon, cf. critique de N. Elias par J. Duindam et E. Le Roy Ladurie).

2. Les discours politiques

Plusieurs documents (1, 4 et 8) **confèrent une matérialité aux différentes conceptions de l'exercice du pouvoir**, et en énoncent la conception ou les modalités. Ils délivrent alors des visions partielles, partiales ou orientées de l'exercice du pouvoir tel qu'il est envisagé par les institutions. Les documents 1 et 4 présentent des supports qui en rendent la diffusion beaucoup plus efficace que les grands cycles iconographiques plus fréquemment mis en avant lorsqu'il est question de « propagande » monarchique (P. Burke). Ils permettent plus aisément d'en questionner la réception par un public large.

Le document 1 présente une gravure d'un portrait équestre de Charles I^{er} peint par Van Dyck, faisant état d'une conception traditionnelle du pouvoir royal : le roi chevalier/commandant, en armure sur le champ de bataille. Cette gravure a ensuite été modifiée pour représenter Oliver Cromwell, dans une posture similaire, seule la tête ayant été habilement redessinée. Ce procédé met en lumière la volonté du nouveau pouvoir non seulement de s'inscrire dans la continuité du précédent, mais aussi d'en reprendre les codes et les discours. La pratique du pouvoir semble donc être de la même teneur, tendant vers le monarchique, et la **reprise du langage iconographique montre la volonté de réemployer les mêmes ressorts de diffusion de l'information et de mise en image du chef politique**. Le support choisi ici permet justement une large diffusion de l'imagerie politique à même de constituer un outil de légitimation du pouvoir et de propagande (K. Sharpe sur la culture politique sous les Stuarts). La médaille frappée en l'honneur du cardinal Mazarin (document 4) rappelle un autre type de support iconographique très employé à l'époque moderne, la médaille commémorative. À l'imitation des productions numismatiques de l'Antiquité dans la continuité de laquelle la monarchie entend se placer, **la médaille présente une grande diversité d'éléments discursifs, conjuguant portraits, devises et représentations allégoriques, historiques, mythologiques ou héraldiques** (G. Sabatier sur la guerre de Succession d'Espagne). D'un format également maniable, elle constitue aussi un support pérenne. Cette médaille exalte l'influence politique du ministre, soutenu par le souverain dans son action de réforme du royaume. Le roc évoqué sur le revers est ainsi perçu comme le socle sur lequel asseoir le pouvoir du jeune Louis XIV encore mineur.

Le cérémonial mis en œuvre à Versailles et amplement décrit par le duc de Saint-Simon (doc. 8), dans la **théâtralisation de la vie quotidienne du souverain qu'il propose, contribue également à matérialiser des discours politiques présidant à l'exercice d'un pouvoir qui se veut ici absolutiste** (cf. analyse du document dans la thématique¹, mais dont il s'agit ici de modifier le niveau de lecture). L'exercice du pouvoir passe ici par un discours symbolique qui constitue un miroir déformant des réalités politiques du royaume (F. Cosandey). L'étiquette développée dans les cours princières est un outil dont usent les Stuarts, en particulier Charles II et Jacques II, dans leur ambition de renforcer l'autorité royale au moment de la restauration, dans une volonté d'imitation de la cour de France.

3. Les outils administratifs de l'exercice du pouvoir

Les documents 5, 6B et 7 mettent en évidence **les outils administratifs au service de la monarchie et développés ou renforcés au cours de la première modernité qui contribuent à passer de régner à gouverner**.

Louis XIV, dans le document 6B, mentionne les « édits, déclarations et ordonnances » qui retranscrivent et véhiculent la décision politique du cœur de l'État aux différentes composantes de l'appareil étatique. Ils mettent en lumière **le renforcement de la dimension administrative du gouvernement**, depuis l'époque médiévale, qui s'est considérablement accéléré dans la première moitié du XVII^e siècle avec la mise en place d'une administration plus efficace (M. Stoll/T. Sarmant, J. Braddick pour les îles britanniques).

L'exercice du pouvoir passe aussi par la diplomatie, ici évoquée par les instructions données aux envoyés (doc. 5) qui nécessitent une bonne connaissance de la situation interne aux États étrangers. Les rapports des diplomates en poste, largement complétés par le réseau d'informateurs et d'espions diligentés par la monarchie permettent **l'élaboration d'une somme d'informations à même de guider l'exercice de la diplomatie et des relations étrangères** qui favorisent ou évitent les conflits entre puissances, mais facilitent également les relations informelles et la mise en place de canaux d'influence susceptibles d'agir auprès des souverains étrangers ou de leur entourage (L. Bély).

Le *Bill of Rights* (document 7) constitue enfin un exemple novateur **d'une mise par écrit du fonctionnement d'un régime politique qui permet de fixer les interactions entre les différents acteurs de l'exercice du pouvoir**. Ce dernier fait donc l'objet d'une rationalisation concrète et non seulement théorique telle qu'on pouvait déjà l'observer dans les miroirs des princes, les traités politiques ou les écrits de souverains ou de ministres. Il prend également un caractère contractuel qui lie les parties prenantes.

4. Échelles d'exercice du pouvoir et exercice délégué du pouvoir royal

Exercer le pouvoir dans le contexte de la question invite aussi à poser la question de la distance et des processus de délégation de l'autorité monarchique. Le dossier permet ainsi d'envisager les différentes échelles d'exercice du pouvoir (documents 2, 3, 4, 5 et 6).

Les documents 2 et 6 évoquent les différentes composantes de l'État royal (la société d'ordres, les agents du pouvoir royal...) qui **mettent en exergue les différents acteurs de l'exercice du pouvoir, centralisé ou délégué**, à différentes strates des institutions monarchiques et selon plusieurs missions participant du pouvoir régalien (seigneurial, militaire, ecclésiastique, judiciaire, etc.). Les remontrances de Louis XIV à Frontenac soulignent l'exigence d'une fidélité des agents à l'autorité royale et leur cantonnement au rôle d'exécutant, encadré par la multiplication des commissaires (en particulier les intendants) ainsi que par une production bureaucratique de plus en plus conséquente, mais aussi le travail de sape entrepris par le pouvoir royal pour « anéantir » les solidarités de corps susceptibles de limiter l'exercice du pouvoir par le seul souverain et ses agents. Les tensions sociales et scalaires qui traversent l'exercice du pouvoir sont pourtant fortes et invitent à nuancer l'idée de centralisation du pouvoir monarchique imposée par les deux documents. La prise en compte des particularités provinciales ou locales, la survivance d'institutions avec lesquelles composer (états provinciaux, parlements en France, structures municipales en Angleterre), la défiance plus ou moins forte à l'égard du pouvoir central, en particulier dans les campagnes anglaises, **obligent à un exercice souple du pouvoir** qui conserve des marges de manœuvre locales pour éviter que les tensions ne se muent en révoltes. À travers le document 6, il est possible de mesurer la marge de manœuvre que conservent les agents du pouvoir, ici Frontenac qui prend des initiatives en dépit des instructions royales. Cette configuration est également applicable aux colonies britanniques même si l'hétérogénéité profonde que présente leur gouvernance invite à nuancer la question de l'exercice du pouvoir monarchique outre-Atlantique au XVII^e siècle.

La carte de la frontière nord-est du royaume de France pose justement la question des **confins du royaume** où l'exercice du pouvoir se fait moins évident du fait de la distance, mais aussi du maintien de libertés anciennes en échange d'une intégration facilitée dans le royaume de France (D. Nordman). La garantie d'une fiscalité particulière, de l'exercice du protestantisme ou une certaine perméabilité frontalière font **que ces espaces demeurent dans un moindre assujettissement**. C'est aussi le cas des régions périphériques des îles britanniques, et en particulier du royaume d'Écosse, à partir de l'union personnelle de Jacques I^{er} (1603). Si, dans un premier temps, les navettes entre Londres et Édimbourg sont fréquentes, l'essoufflement de la connexion entre les deux centres politiques des Stuarts et la centralité londonienne accrue après la révolte écossaise des années 1640 tendent à marginaliser l'Écosse et rendent plus difficile l'exercice du pouvoir dans les confins, en particulier dans les Highlands, encore fortement dépendants du système des clans (M. Duchein). La distance augmente aussi la défiance des sujets britanniques, culturelle sur les confins, à l'égard du pouvoir central.

Cependant, la délégation du pouvoir royal s'exerce aussi dans l'entourage direct du prince par la présence de **ministres**. Le cardinal Mazarin (document 4) exerce ainsi l'essentiel du pouvoir durant la régence d'Anne d'Autriche, conjointement avec cette dernière, et se maintient ensuite jusqu'à sa mort en 1661 du fait de la faveur royale dont il bénéficie. Le phénomène du ministériat, qui se développe dans plusieurs monarchies européennes dans la première moitié du XVII^e siècle et notamment en France (Richelieu et Mazarin) et en Angleterre (Buckingham), a contribué à renouveler les pratiques d'exercice du pouvoir, en particulier par une hyper concentration de ce dernier dans les mains d'un individu fortement lié au souverain – la frappe de la médaille (document 4) montre la reprise par le cardinal d'un support de représentation éminemment monarchique –, avant que la figure du premier ministre ne s'efface devant la figure du monarque absolu (Louis XIV, Charles II, Jacques II). Comme le met en scène la médaille (document 4), les ministres puissants détournent sur leur personne les critiques acerbes des opposants à leur politique de renforcement du pouvoir royal (mazarinades et Fronde pour Mazarin), voire jouent le rôle de fusibles en cas d'impopularité extrême (assassinat de Concini en 1617, de Buckingham en 1628). Ils sont ensuite remplacés en France par des ministres techniciens (Colbert, Louvois...) qui, bien qu'œuvrant dans l'ombre, n'en demeurent pas moins en partie maîtres de l'exercice du pouvoir conjointement avec Louis XIV (D. Dessert).

5. Entre guerre, paix et pacification du territoire

Plus que jamais, la **guerre participe aux enjeux d'exercice du pouvoir**, à la fois parce que sa fonction d'affirmation du pouvoir monarchique demeure, voire est largement amplifiée, mais aussi parce qu'elle est devenue un outil de renforcement de l'État.

Le document 1 rappelle la **fonction chevaleresque traditionnelle du prince qui s'est progressivement muée en « roi de guerre »** (J. Cornette). La continuité iconographique du roi Charles I^{er} au Lord protecteur Oliver Cromwell montre bien les enjeux de légitimation qu'apporte la fonction militaire dans l'exercice du pouvoir au-delà des caractéristiques propres à chaque régime politique.

L'étude de la frontière nord-est du royaume de France (document 3) entre les traités de Westphalie et d'Utrecht permet d'articuler la **dimension proprement militaire de la conquête** menée par le roi de guerre, les tractations diplomatiques conjointes aux conflits dont résulte la confirmation des gains territoriaux (document 4) et la question de l'administration des terres nouvellement conquises, en particulier des villes. **La pacification est une thématique importante de l'exercice du pouvoir monarchique** qui permet de faire pendant à la fureur guerrière dont Louis XIV a du reste été largement accusé (I. Boitel, H. Ziegler, S. Rameix, etc.). La médaille frappée en

l'honneur de Mazarin célèbre la paix des Pyrénées et entend montrer les bienfaits d'un exercice constant du pouvoir qui parvient à dépasser les oppositions stériles pour le bien du royaume.

La question de la politique du « pré carré » pose le problème de **l'élaboration d'un État militaro-fiscal** (D. Dessert, J. Brewer, etc.) qui articule savoir militaire et investissements dans la fabrication d'armements. Ce processus repose en grande partie sur les fruits des prêts consentis à l'État et favorise une prise en main de la décision politique par les financiers et les milieux ministériels qui les tiennent.

6. Les structures informelles

Les documents 4 et 5 mettent en lumière l'importance des pouvoirs informels qui influent sur l'exercice du pouvoir. **Les pouvoirs informels s'appuient sur les réalités sociales de l'État monarchique**. Il s'agit là d'un élément important de renouvellement de l'approche historique de l'État moderne et en particulier de nuance du concept d'« absolutisme » (K. Béguin, S. Kettering pour le XVII^e siècle).

Le **ministériat** (document 4) se caractérise également par la captation du système de redistribution de la faveur royale au profit de la seule clientèle du ministre qui en exclut le reste de la société de cour (J. Bérenger). L'exercice du pouvoir se solde ainsi par la mise en avant de cliques censées soutenir le ministre face aux opposants politiques qui tentent de lui ravir la première place. Cette concurrence socio-économique autant que politique infléchit partiellement l'exercice du pouvoir en le concentrant dans les mains de partis qui se partagent les charges politiques et curiales influentes. Sous Louis XIV, ce système tend à se diluer dans le milieu des dynasties ministérielles fondées par les secrétaires d'État Colbert et Louvois qui bipolarisent les institutions décisionnaires (J. Collins : « *State nobility* »).

La confiscation de la faveur royale peut également s'exercer au profit de **favoris** qui exercent un ascendant singulier sur le monarque et constituent des acteurs politiques de premier plan, à la fois dans le contrôle de l'accès à la personne du souverain et dans l'exercice du pouvoir auquel ils prennent part de façon plus ou moins active, comme en témoignent les figures des marquises de Montespan ou de Maintenon dont l'influence sur la politique de Louis XIV a été manifeste (ex. : la révocation de l'Édit de Nantes, 1685). Le cas de Louise de Kéroual (document 5) est exceptionnel dans la mesure où cette noble bretonne, qui a su prendre la place de favorite de Charles II et exercer une influence réelle à la cour, dont rend compte l'instruction à l'envoyé français à la cour d'Angleterre, sert de relai de l'influence française à Londres. Le texte met ainsi bien en lumière la capacité d'intervention de la favorite dans les rouages du pouvoir et le rôle apparemment prépondérant qu'elle a su prendre dans l'exercice du pouvoir monarchique et dont sa parenté a pu bénéficier (F. Leroux).

On peut envisager une utilisation du document 3 dans la mesure où l'incorporation dans le royaume des régions nouvellement conquises passe également par **l'activation de réseaux de pouvoirs provinciaux et locaux** (noblesse, institutions provinciales ou municipales et leurs clientèles). Ce document met aussi en lumière la complexité des relations centre/périphéries dans l'exercice d'un pouvoir monarchique qui n'est pas uniquement institutionnel, mais aussi social (cf. rôle des intendants, mais aussi par comparaison dans les îles britanniques, celui des premiers ministres, en particulier lors des élections).

7. Entre acceptation, compromis et refus

Il est enfin possible d'appréhender le corpus en inversant la focale et en **considérant l'exercice du pouvoir depuis les sujets**, en reprenant une logique d'observation proposée par les renouvellements de l'histoire de l'État monarchique dans les années 1990. Si Hobbes (document 2) prône la soumission des sujets au pouvoir monarchique dans une optique d'union et de pacification du corps social (positionnement que l'on retrouve chez les courtisans du document 8), le document 6A suggère en revanche le danger de solidarités issues du maintien de pratiques représentatives des sujets qui leur permettent de continuer à faire corps quand l'exercice du pouvoir doit passer par la division. Les développements ultérieurs évoqués par Louis XIV dans le 6B tendent à démontrer les limites de l'acceptation (C. Vidal). Le refus s'exprime quant à lui très nettement dans les documents 1 et 7 qui illustrent la rupture causée par le mauvais exercice du pouvoir. La dimension illégale de ce dernier (précisément argumenté dans le *Bill of Rights*) prend de fait le pas sur la légitimité dynastique et permet au Parlement de 1689 de considérer le pouvoir monarchique comme « usurpé », avant de proposer un compromis entre les sujets représentés en Parlement et le pouvoir monarchique désormais exercé par Guillaume d'Orange et Marie Stuart.

Exemple de plan possible

Le plan est détaillé (avec I, II, III et I-1, I-2...). Les titres des parties et sous-parties du plan sont détaillés. Leurs contenus sont semi-détaillés car ils ont été largement traités dans les thématiques présentées précédemment.

I. Régner ou gouverner. Un exercice différencié du pouvoir

I-1 Un exercice « traditionnel » qui s'inscrit dans la durée

- l'image persistante du roi chevalier qui se mue en roi de guerre (documents 1 et 3)

- le roi en conseil (document. 4)

- l'exercice collaboratif avec des pouvoirs intermédiaires : documents 5, 6A, 7 (rappel en négatif)

I-2 Les tentations absolutistes

- la figure du monarque (documents 1 et 8)

- un exercice raisonné du pouvoir (document 2)

- la capacité d'imposition de l'autorité (documents 6B, 7 et 8)

I-3 Des chronologies différenciées sous l'effet des crises

- un absolutisme anglais précoce contrarié à deux reprises (documents 1, 2 et 7)

- la construction de l'absolutisme français (documents 4, 6 et 8)

II. Les outils

II-1 La guerre et la paix

- vaincre pour asseoir son pouvoir et sa légitimité (documents 1 et 3)

- pacifier - le bon gouvernement (documents 2, 3 et 4, dans une certaine mesure 8)

- négocier et influencer, les multiples outils de la diplomatie (document 5)

II-2 Les discours politiques et symboliques (documents 1, 2, 4 et 8)

- les théories politiques (document 2)

- les supports iconographiques (documents 1 et 4)

- le cérémonial (document 8)

II-3 Les pouvoirs informels

- une conception sociale de l'exercice du pouvoir (documents 2, 3, 4, 5 et 6)

- l'exercice de l'influence (documents 4 et 5)

- réseaux et clientèles (documents 3 et 6)

III. Les limites / contre-pouvoirs

III-1 La question de l'acceptation (tous les documents) -

- le consentement (documents 2, 6 et 7)

- le poids de la contrainte (documents 2, 3 et 8)

III-2 Entre persistance et affirmation des contre-pouvoirs

- l'entourage du souverain (documents 4 et 5)

- la culture d'un exercice partagé du pouvoir (documents 6 et 7)

- museler les pouvoirs concurrents (documents 6, 8 et 7 dans une optique inversée)

III-3 Contester un type d'exercice du pouvoir

- une contestation structurelle (documents 4 et 6)

- une contestation conjoncturelle (documents 1, 7 et 2 pour le contrepied théorique)

- sauter le pas ? renverser le pouvoir en place (documents 1, 6 et 7)

Plan alternatif :

I. Deux modèles ?

I-1 Exercer le pouvoir dans une monarchie tempérée (documents 1, 2, 5 et 7)

I-2 Un exercice du pouvoir autoritaire, l'absolutisme (documents 1, 2, 4, 6 et 8)

I-3 Nuancer l'imperméabilité des situations britannique et française (tous les documents peuvent être sollicités)

II. L'exercice à l'épreuve des contestations et des crises

II-1 Une contestation institutionnelle (documents 4, 6 et 8)

II-2 Une contestation conjoncturelle (documents 1, 2, 4 et 7)

II-3 Des périodes de crise qui refaçonnent l'exercice du pouvoir (documents 1, 2, 4 et 7)

III. Des points convergents ?

III-1 Guerre et pacification (documents 1, 2, 3, 4 et 8)

III-2 L'exercice de la faveur (documents 4, 5 et 8)

III-3 La nécessité impérieuse du compromis (documents 2, 4, 6, 7 et 8)

Éléments pour la transposition didactique et pédagogique :

Le sujet « Exercer le pouvoir au XVII^e siècle » peut donner lieu à une transposition didactique et pédagogique :

- au collège, dans la question « Du Prince de la Renaissance au roi absolu (François Ier, Henri IV, Louis XIV) » du thème 3 du programme de cinquième ;
- au lycée, dans le chapitre intitulé « L'affirmation de l'État dans le royaume de France » ou dans celui intitulé « Le modèle britannique et son influence », tous deux dans le thème 3 du programme de seconde.

Au cycle 4, il s'agit principalement de faire acquérir des repères aux élèves, d'étudier « les principales caractéristiques et les temps forts des sociétés du passé » et de « construire et mobiliser un savoir historique ». Cela passe par une initiation au raisonnement historique, par l'approfondissement de l'examen et de la typologie des sources, par leur contextualisation et par l'analyse de documents.

En seconde, il s'agit de conforter ces acquis et de les prolonger pour permettre « une compréhension éclairée du monde d'hier et d'aujourd'hui ». Les repères chronologiques et spatiaux sont affinés et les connaissances enrichies. Les élèves sont invités à se confronter à des sources, à analyser des documents plus complexes. La part d'autonomie intellectuelle qui leur est dévolue est plus importante (ils apprennent notamment à mener un travail personnel).

Ces différents éléments permettent d'envisager, sans caractère prescriptif, quatre axes privilégiés pour la transposition didactique :

- Piste 1 - Étudier la société de cour à Versailles en classe de cinquième (en s'appuyant notamment sur le document 8).
- Piste 2 - Mesurer le renforcement de l'État en France au XVII^e siècle en classe de seconde.
- Piste 3 - Confronter le projet absolutiste et la réalité administrative du royaume de France en classe de seconde.
- Piste 4 - Étudier les caractéristiques du « modèle britannique », en veillant à nuancer ce terme, en classe de seconde.

Niveau	Extraits des programmes	Remarques complémentaires	Documents exploitables
5 ^e	Thème 3 – Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI^e et XVII^e siècles Du Prince de la Renaissance au roi absolu (François Ier, Henri IV, Louis XIV)	Ce thème n'est pas le plus approprié pour exploiter un ou des documents du <i>corpus</i> . Le document 8 peut toutefois être utilisé pour étudier la société de cour à Versailles.	Document 8 – Extrait des <i>Mémoires</i> du duc de Saint-Simon
2 ^{nde}	Thème 3 – L'État à l'époque moderne : France et Angleterre Chapitre 1. L'affirmation de l'État dans le royaume de France	Le document 2 permet d'introduire la théorie absolutiste et peut être une ouverture du chapitre. Le document 3 permet d'étudier le renforcement de l'État en France au XVII ^e siècle à partir des conquêtes, et de croiser celles-ci avec la mise en place d'une administration et d'un appareil de pouvoir permanents. Le document 8 permet de réfléchir à la place des réseaux nobiliaires (et notamment à la politique de création de privilèges en échange de soutiens financiers). Le document 6 permet de confronter le projet absolutiste et la réalité administrative du royaume de France. Il permet d'étudier la conception du pouvoir à Paris et les résistances que celle-ci rencontre. Le document 5 permet d'étudier la faveur royale. Il peut aussi servir de pont entre les deux chapitres ou être utilisé en bilan du thème, pour confronter les situations française et anglaise et relativiser l'idée de « modèle » britannique.	Document 2 - Frontispice du <i>Léviathan</i> Document 3 – Le renforcement de la frontière française (1648-1697) Document 8 – Extrait des <i>Mémoires</i> du duc de Saint-Simon Document 6 - Éléments de correspondance entre la Cour et le gouverneur général de la Nouvelle-France. Document 5 - Extrait du Mémoire pour servir d'instruction au Sieur de Barillon
2 ^{nde}	Thème 3 – L'État à l'époque moderne : France et Angleterre Chapitre 2. Le modèle britannique et son influence	Le document 7 est un jalon essentiel du chapitre. Il peut être utilisé pour identifier les caractéristiques essentielles du « modèle » anglais. Le document 1 met en évidence les questions de légitimité et de représentation du pouvoir. Il peut aussi conduire à s'interroger sur la tension existant entre la dépersonnalisation de la chose publique et l'incarnation de l'État.	Document 7 – <i>Bill of Rights</i> Document 1 – Portraits équestres de Charles Ier d'Angleterre et d'Oliver Cromwell

Très schématiquement, les documents peuvent être mobilisés en classe pour :

- accompagner le récit du professeur (pour repérer les conquêtes françaises ou visualiser la figure de Charles I^{er} par exemple) ;

- exercer les élèves en classe à la maîtrise d'une compétence (procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique, interpréter une carte, confronter deux documents...) ;
- préparer ou prolonger la séance (se documenter, réaliser une production graphique...) ;
- évaluer les progrès des élèves.

Exemples d'utilisation d'un document : la carte du renforcement de la frontière nord-est de la France (1648-1697).

Le document 3 permet de constater la progressive extension du territoire soumis à l'autorité royale et d'expliquer le rôle de la guerre dans l'affirmation du pouvoir monarchique.

Un candidat peut s'en servir comme support d'un récit qu'il délivre en classe. Loin d'être inactifs, les élèves doivent se montrer attentifs et prendre des notes. Ils peuvent être invités à reformuler, à poser des questions...

Un candidat peut également l'utiliser pour élever le degré de maîtrise de compétences, capacités ou méthodes de ses élèves. Par exemple en invitant ces derniers à :

- dévoiler les principales informations données par la carte (« Savoir lire, comprendre, apprécier une carte ») ;
- réaliser une production graphique simplifiée de la carte après sa lecture (« Comprendre le document et schématiser ») ;
- se documenter sur les différentes guerres mentionnées dans la légende en amont de la séance (« Se documenter »).

Certains documents du corpus doivent être adaptés avant d'être proposés aux élèves en classe. Il appartient au candidat de mentionner les stratégies qu'il adopte pour tenir compte du niveau des élèves. Par exemple, le document 8 peut être utile pour étudier la société de Cour en cinquième mais il est d'un usage difficile avec des collégiens (tournures de phrase, vocabulaire inusuel, etc.) : le candidat doit en avoir conscience et indiquer, s'il retient ce document, comment il résout ce problème (réduire le texte, expliquer les mots difficiles, rédiger un questionnement guidant la lecture, etc.).

Les remarques générales qui suivent visent à pointer, pour chaque document, quelques difficultés face auxquelles un candidat devrait se montrer vigilant.

Documents	Difficultés probables en classe
1 et 4	Une symbolique et un contexte assez largement méconnus des élèves.
2	La grande richesse du document et la difficulté à passer du repérage d'informations à leur interprétation.
3	La difficulté à lire la légende.
5	Un texte difficile : plusieurs tournures de phrase désuètes et complexes, des circonvolutions et des acteurs inconnus des élèves.
6	Le fait que la situation se déroule en Amérique. La polysémie de certains termes (États, gouvernement, pays, syndic). Un candidat pourrait soulever la question de la grammaire et de l'orthographe en classe (« vous avés »).
7	La longueur du texte. La méconnaissance du contexte, indispensable pour comprendre les considérants.
8	La difficulté de la langue. Le risque d'une lecture au premier degré conduisant à l'idée de domestication de la noblesse.

Pour le jury, Eric Hassler et Mathieu Clouet

3.3.2 option géographie

Sujet : se déplacer en Asie du Sud-Est

- **Éléments qui ont été valorisés :**

- Une introduction et une conclusion qui structurent une véritable démonstration ;

- Dans l'introduction, des regroupements et recoupements de documents proposés adroitement permettant d'engager la problématisation et la réflexion ;
- Le recours à des échelles variées dans l'analyse par une bonne articulation de celles-ci, y compris dans la transposition didactique ;
- La variété des approches de commentaire des documents : en fonction des arguments, valorisation d'un seul document, d'une partie de celui-ci ou même d'un simple élément qui l'éclaire et le rend intéressant ; croisement des documents qui peuvent se recouper, se compléter ou encore différer ;
- Un regard critique, la possibilité d'éclairer le contenu des documents à l'aide de connaissances précises ou plus récentes, la capacité à en souligner les limites ;
- Une ou plusieurs productions graphiques (croquis, schémas ...) réalisées notamment à partir des documents proposés et adaptées au sujet ;
- Une transposition didactique bien articulée à la partie scientifique et/ou de qualité notable ;
- La mobilisation de travaux et publications scientifiques sur la question et l'apport de concepts utiles et bien maniés, par exemple, ceux de mobilité, migration, circulation, d'exode rural, de « champ migratoire » (Gildas Simon), de « motilité » (Vincent Kaufmann et Christophe Jemelin) ;
- L'identification de mobilités non mentionnées explicitement dans les documents mais bien connues en Asie du Sud-Est comme les déplacements forcés des Rohingyas, les migrations illicites du « triangle d'or », la « transmigration indonésienne » ou encore les mobilités étudiantes ou la fuite des cerveaux ;
- L'évocation de migrations qui dépassent le cadre intra régional comme par exemple, les migrations entrantes de main d'œuvre en provenance de pays d'Asie du Sud, les migrations internationales de cadres expatriés, ou encore les migrations sortantes en direction du golfe arabo-persique ;
- Une réflexion sur les effets du contexte actuel sur les déplacements de population (crise de la Covid), notamment à l'aide des documents 1 et 2.

- **Écueils qui ont été sanctionnés :**

Sur le fond :

- Ne pas mobiliser toutes les échelles ;
- Se limiter aux seuls flux économiques ou touristiques sans envisager les autres formes de déplacements, de mobilités ;
- Ne pas intégrer les modes de transports ;
- Ne pas envisager les différents acteurs (individus, groupes, acteurs privés, États, institutions et organisations régionales, acteurs illicites), leurs motivations, leurs usages ou leurs parcours ;
- Ne pas traiter des conséquences spatiales des déplacements.

Sur la forme :

- Se contenter d'une simple restitution d'informations ou de définitions vues dans les préparations sans lien explicite avec le sujet et le corpus documentaire.
- Paraphraser les documents sans apporter ni connaissances, ni analyses personnelles.
- Adopter une approche linéaire du corpus de documents, sans problématique satisfaisante ou claire.
- Exclure de l'analyse un ou plusieurs document(s).
- Traiter le sujet comme une dissertation.
- Négliger la transposition didactique, faire une proposition imprécise ou peu réaliste.
- Rendre une copie non relue ou peu soignée (orthographe, syntaxe, graphie).

Réflexion scientifique sur le sujet

- **Analyse du sujet**

Ce sujet a été proposé dans le cadre de la question au programme « L'Asie du Sud-Est ».

On rappelle que l'Asie du Sud-Est, située entre la Chine et l'Inde, s'en distingue même si elle leur est liée. Les États qui la constituent peuvent être listés : Birmanie, Brunei, Cambodge, Indonésie, Laos, Malaisie, Philippines, Singapour, Thaïlande et Vietnam.

Les déplacements de personnes sont essentiels pour comprendre l'Asie du Sud-Est. Comme le rappelle le texte de cadrage, les circulations de personnes constituent un vecteur ancien et toujours actif d'unification et d'intégration de la zone et il est nécessaire d'interroger les circulations qui la structurent. On sait que les mouvements de populations internes à l'Asie du Sud-Est se sont multipliés et diversifiés. Le recentrage asiatique des flux migratoires en lien avec la transformation économique des pays de la région, les stades de transition démographique et les disparités économiques font de l'Asie du Sud-Est une des régions du monde où la part des migrations intrarégionales est en pleine croissance. À une plus grande échelle, la croissance urbaine polarisée par les métropoles, et affectant également les villes, petites et moyennes, et les productions de la ville, font des mobilités une question cruciale.

La formulation du sujet, tout comme le choix des documents, induisaient une approche essentiellement centrée sur les déplacements au sein de l'Asie du Sud-Est. Le traitement du sujet ne devait donc pas insister sur les mobilités extrarégionales ou d'espaces extérieurs vers l'Asie du Sud-Est. On pouvait cependant dépasser le cadre

strict de l'Asie du Sud-Est et évoquer ces mobilités en contre-poids si cela amenait du sens au cours du développement ou en conclusion.

« Se déplacer » s'inscrit dans le vaste champ disciplinaire des mobilités spatiales (ou géographiques) qui regroupent différentes formes de déplacements de personnes et désignent le mouvement réalisé, effectif.

Ce sujet formulé avec un verbe à l'infinitif incitait à une série de questions sur les pratiques spatiales : quels déplacements, comment, où, quand ? Il supposait donc d'interroger la nature des déplacements (domicile-travail, exode rural, migrations internationales, économiques, mobilités touristiques, de loisirs, politiques, migrations choisies ou subies, etc...), les modes des déplacements (différents modes de transports individuels ou collectifs) et leur traduction à différentes échelles (locale, voire micro locale dans les territoires urbains, infranationale, nationale, transfrontalière, régionale, internationale) et temporalités (mobilités quotidiennes, ponctuelles, de longue durée, ou encore en lien avec le contexte sanitaire de la Covid qui les affecte).

Ce sujet invitait à questionner l'inscription spatiale des déplacements. Ces déplacements sont-ils à l'origine de productions d'espaces ? de recompositions territoriales ? Les nouveaux moyens de transport transforment-ils les mobilités ? Ces déplacements passent-ils par des lieux spécifiques ? Contribuent-ils à la production de territoires et de lieux ?

La question des acteurs était également centrale (qui se déplace ?). Outre la déclinaison des différents acteurs, il s'agissait aussi d'interroger leurs pratiques spatiales, leur capacité à se déplacer, leur expérience de la mobilité, les enjeux de leurs déplacements qui peuvent s'entrechoquer dans des conflits d'usage. L'entrée par les acteurs permettait également de cerner la dimension et les conséquences sociales des déplacements en soulignant par exemple les inégalités et la vulnérabilité de certains migrants ou la dimension politique à travers notamment le rôle des autorités qui peuvent tantôt favoriser, encourager, réguler, empêcher ou contraindre l'exercice de la mobilité (relégations, déguerpissements, déplacements forcés de minorités).

L'ensemble des questions évoquées précédemment constituait autant de pistes et d'axes d'analyse pour ce corpus documentaire. Le jury n'attendait pas un traitement exhaustif de tous ces points.

Néanmoins, il était ainsi possible d'envisager plusieurs enjeux géographiques de la question au prisme du sujet proposé en s'appuyant sur les 8 documents variés du corpus. Ces enjeux pouvaient constituer autant de points de départ envisageables pour une problématisation du commentaire.

- **Contenu des documents et possibilités d'analyse**

Le tableau ci-dessous propose un recensement des principaux axes et angles d'analyse présents dans les documents. En partant de ceux-ci, les candidats pouvaient bâtir leur démonstration (scientifique puis didactique). Il est donné ici à titre indicatif, il n'est ni exhaustif ni limitatif et, surtout, son contenu n'était pas exigible dans son intégralité dans les copies.

Documents	Contenu, principaux éléments d'analyse
Document 1	<ul style="list-style-type: none"> - Infrastructure de transport transnationale dans le cadre de la construction régionale de l'ASEAN. - Point de passage frontalier : contrôles administratifs et sanitaires. - Migrations de travail. - Rapatriement d'urgence des travailleurs migrants et contrôle renforcé avec la crise sanitaire du coronavirus (Covid-19).
Document 2	<ul style="list-style-type: none"> - Bassin migratoire sud-est asiatique organisé selon une logique centre/périphérie, en fonction des différentiels socio-économiques et politiques. - Pôles récepteurs et émetteurs régionaux. - Approche quantitative et temporelle des flux de main d'œuvre. - Féminisation croissante des flux migratoires de main d'œuvre. - Etude des flux migratoires par la BAD (auteure du document) dans le cadre d'une intégration régionale croissante mais aussi contrôlée par les États.
Document 3	<ul style="list-style-type: none"> - Échelles et structures de deux réseaux aériens : domestique et international (court, moyen et long-courriers). - Hubs : centres et périphéries, dans un espace archipélagique. - Effets des modes de transport à bas coûts (compagnie « <i>low-cost</i> ») : effets sur la distance-temps et la distance-coût qui facilitent une mobilité accrue. - Nouvelles formes de mobilité : hypermobilité professionnelle, mobilités touristiques intra régionales. - Échelle supra régionale : liaisons aériennes vers le pôle migratoire moyen-oriental (Émirats Arabes Unis).
Document 4	<ul style="list-style-type: none"> - Espace transfrontalier structuré par les accords du triangle de croissance Sijori et construction régionale. - Différentiel socio-économique très important : limite Nord/Sud. - Diversité des flux : flux de loisirs singapouriens, flux touristiques internationaux. - Diversités des pratiques touristiques et récréatives.

	<ul style="list-style-type: none"> - Réseaux de transports : liaisons maritimes cadencées, aéroport international. - Traite humaine : prostitution.
Document 5	<ul style="list-style-type: none"> - Aménagement de réseaux de transports transnationaux, plan régional de connectivité et corridors de croissance. - Intégration transnationale des arrière-pays encouragée par l'ASEAN et en partie financée par la BAD. - Influence et stratégie chinoise. - Hypermobilité et grande vitesse renforçant l'attractivité économique et démographique des métropoles interconnectées. - Développement de nouvelles centralités urbaines.
Document 6	<ul style="list-style-type: none"> - Exode rural, transition urbaine. - Explosion des mobilités intra-urbaines et étalement urbain. - Distinction et distanciation croissantes des lieux de travail et de résidence : <i>spatial mismatch</i>. - Répartition modale des mobilités intra-urbaines (transport individuel/transports en commun). - Urbanisme, production urbaine spontanée ou encadrée.
Document 7	<ul style="list-style-type: none"> - Étalement urbain d'une mégapole et distances de déplacements. - Spécificité des mobilités intra-urbaines et périurbaines. - Saturation des mobilités urbaines : conflits d'usage. - Défaut ou retard de la gouvernance urbaine des transports.
Document 8	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilités intérieures entre espaces ruraux : « front » de conquête agricole spontanée des marges et des espaces forestiers intérieurs. - Exode rural et mobilités circulaires. - Mobilité comme capital spatial et « motilité » : les jeunes, acteurs centraux du développement et croissance des mobilités féminines de main d'œuvre. - Opportunités professionnelles et ascension sociale des migrants, émancipation féminine - Effets de l'exode rural : remises financières, pression foncière atténuée, mais départs sélectifs d'un capital humain.

- **Propositions de problématique et de plan**

Deux problématiques sont proposées à titre d'exemple. Le jury rappelle que la qualité des problématiques formulées est un élément essentiel d'appréciation de la copie et que plusieurs formulations et angles d'analyse ont été acceptés et valorisés

- Comment la diversification des déplacements de personnes, dans un contexte de développement humain accéléré, concoure-t-elle à des recompositions territoriales multiscalaires, de l'aire régionale de l'Asie du Sud-Est aux espaces urbains ?
- Dans quelle mesure les déplacements de personnes en Asie du Sud-Est traduisent-ils de forts différentiels de développement ainsi que des logiques d'intégration régionale ?

La **proposition de plan** ci-après, découlant de la première problématique, n'est qu'une possibilité parmi d'autres. Elle donne des orientations, en indiquant pour chaque sous-partie les documents sur lesquels elle repose, mais ne vise pas à constituer un corrigé, d'autant qu'elle n'est pas détaillée ou rédigée.

I/ Des flux humains croissants et plus diversifiés, qui traduisent un développement humain différencié et une intégration progressive des espaces du sud-est asiatique

A/ Un cadre de déplacement régional, avant tout organisé par des migrations de travail

Les documents 1 et 2 sont ici à croiser. Le document 2 permet de mesurer la croissance des flux légaux de travail au sein de l'Asie du Sud-Est, d'identifier un bassin migratoire structuré selon des logiques centre/périphérie, et d'évoquer certaines caractéristiques des migrants. Le document 1 l'enrichit en évoquant certains facteurs explicatifs (différentiels socio-économiques, proximité spatiale, accords transfrontaliers, etc.), pour expliquer la croissance des liens migratoires intrarégionaux.

B/ L'essor des déplacements touristiques, un élément clé de la régionalisation

Le document 4 souligne le poids des mobilités touristiques domestiques et régionales qui favorisent l'intégration régionale. Le développement d'une classe moyenne et l'émergence de nouveaux loisirs et modes de consommation, combinés au développement des compagnies nationales ou régionales à bas coût (document 3) ont contribué à cette tendance.

C/ Des déplacements intraétatiques complexes

En analysant et en croisant les documents 5, 6 7 et 8, on aborde les mobilités inter-rurales, l'exode rural, les mobilités intra-urbaines et les recompositions territoriales induites dans un contexte de transition urbaine.

II/ Se déplacer, être déplacé : jeu d'acteurs

A/ Des réalités humaines plurielles

Les documents 2 et 4 permettent de caractériser les profils des migrants : des migrants peu qualifiés pour l'essentiel, et une part de plus en plus importante des femmes parmi les travailleurs migrants.

Le document 8 identifie les formes et les conditions de mobilité spécifiques aux espaces ruraux et insiste sur la part et le rôle important des jeunes.

B/ Des migrations encouragées, contrôlées et forcées

Le document 8 présente un système d'acteurs qui encourage les migrations (transition urbaine, colonisation agricole), tandis que le document 1 évoque, dans le contexte de la crise sanitaire, un contrôle renforcé. A cette occasion, les déplacements forcés de populations pouvaient être envisagés.

C/ Dans les métropoles : des déplacements urbains contraignants voire contraints

Les documents 6 et 7 insistent sur la pénibilité des mobilités urbaines quotidiennes dans des villes en forte croissance démographique et les conflits d'usage qui peuvent en résulter. Les retards dans la gouvernance urbaine et l'aménagement des réseaux de transports et de la voirie peuvent déboucher sur des opérations d'éviction et de déguerpissement.

III/ Transports et déplacements : reconfigurations spatiales et nouvelles territorialités

A/ Une intégration régionale renforcée par les réseaux transnationaux

Les documents 3 et 5 rendent compte de la transition des modes de déplacement portée par des acteurs nationaux, régionaux publics (ASEAN, BAD) ou internationaux, et de la formation de réseaux hiérarchisés et structurés à l'origine de recompositions territoriales multiscalaires.

B/ Les déplacements, producteurs de lieux et d'espaces

Le document 4 appréhende la formation d'un espace transfrontalier par le biais des mobilités de loisirs et de tourisme. Il souligne comment, à l'échelle locale, les mobilités touristiques induisent des pratiques et des productions spécifiques d'espaces. Le document 1 témoigne de l'aménagement des points de franchissement dans une logique d'intégration régionale.

C/ L'explosion des déplacements intra-urbains reconfigure de multiples lieux

Les documents 5, 6 et 7 permettent d'aborder la reconfiguration des espaces urbains par et pour les mobilités quotidiennes. Le document 6 insiste sur la vision d'une ville fonctionnelle et d'un urbanisme opérationnel des élites décisionnelles qui accompagne de grands projets urbains.

Propositions didactiques et pédagogiques

Le sujet « Se déplacer en Asie du Sud-Est » peut trouver des intégrations multiples dans les programmes du secondaire, en particulier en quatrième (Thème 2 : « Les mobilités humaines transnationales ») et en seconde (Thème 3 : « Des mobilités généralisées »). Il peut également s'insérer dans les programmes qui s'intéressent aux territoires urbains comme en sixième (Thème 1 : « Habiter une métropole »), en quatrième (Thème 1 : « L'urbanisation du monde ») ou en première générale et technologique (Thème 1 : « La métropolisation : un processus mondial différencié »). En outre, il peut également trouver sa place dans le thème 2 du programme de terminale générale, « Dynamiques territoriales, coopérations et tensions dans la mondialisation ». La liste n'est pas exhaustive et d'autres entrées sur des thèmes connexes ont pu être proposées par des candidats permettant d'utiliser les documents du corpus.

Les bonnes copies présentent une transposition qui ne se limite pas à une déclaration d'intention, mais présentent un scénario didactique cohérent et convaincant, en étant bien structuré avec une véritable progressivité des apprentissages. Les meilleures transpositions se repèrent assez vite : clairement énoncées, elles sont explicites pour les élèves et, à leur simple lecture, on « voit » la classe au travail.

Ainsi le choix des documents doit être justifié et les documents souvent adaptés à l'âge et au niveau des élèves. Le jury n'a pas attendu spécifique quant aux modalités pédagogiques retenues, du moment qu'elles sont cohérentes avec les attendus en termes de connaissances, de compétences ou de capacités et justifiées en fonction du travail proposé. Le jury apprécie les propositions où les activités et la réflexion engagée par les élèves sont clairement décrites. Les productions attendues peuvent être variées : schéma fléché, schéma de synthèse, carte mentale, tableau de confrontation, schéma cartographique ou croquis, rédaction, débat, jeux de rôles, etc., mais les étapes de leur élaboration par les élèves doivent être explicitées. Le jury apprécie lorsque ces productions sont entièrement ou en partie présentées par le candidat dans sa copie à condition qu'elles soient réalisées avec soin et en respectant pour les schémas et les croquis, les règles de la sémiologie graphique.

On évoque ici à titre d'exemples deux propositions didactiques réussies de candidats afin de mettre en évidence ce qui peut être proposé. Ces exemples n'ont qu'une vocation illustrative, pour que les candidats identifient ce à quoi peuvent ressembler des transpositions didactiques pour cette épreuve : il ne s'agit nullement de modèles à reproduire absolument et ils n'ont pas de valeur prescriptive.

La première proposition est une séance qui s'inscrit dans le thème 1 de la classe de quatrième, « l'urbanisation du monde », plus spécifiquement le sous-thème « espaces et paysages urbains, une géographie des centres et des périphéries ». Elle porte sur une étude de cas de Hô Chi Minh-Ville à partir du document 6.

Les élèves ont préalablement travaillé sur une première étude de cas, Londres. Ils sont familiarisés à l'exercice, maîtrisent le vocabulaire de base de la géographie urbaine et les clefs pour étudier une grande ville. Il s'agit donc ici de réinvestir ces acquis et ces compétences en soulignant les singularités d'une ville d'Asie du Sud-Est. Dans un premier temps, plusieurs images paysagères sont projetées et permettent aux élèves d'identifier les caractères urbains et les attributs de cette grande ville.

Le texte (doc 6) est abordé en proposant aux élèves d'identifier et de classer les informations selon trois entrées : les problèmes évoqués (congestion du trafic) ; les causes (explosion des mobilités intra-urbaines) ; les solutions mises en œuvre (rénovation et extension de la voirie, contrôle des usages, des déplacements) et les acteurs (les pouvoirs publics). Ce premier travail s'effectue en binôme.

Ces informations sont ensuite confrontées en classe entière et organisées sous la forme d'un schéma fléché. Il s'agit ici de travailler la compétence suivante : transposer un texte en schéma fléché pour travailler la causalité. Le professeur apporte des précisions et en affine l'analyse : ainsi les manifestations de la congestion du trafic sont précisées, la trame urbaine est mieux identifiée, la multifonctionnalité et ses différents usages par les habitants de la ville également, l'éviction et le contrôle des populations sont évoqués et mis en contexte. Les liens de causes à effets sont identifiés. A partir de ce schéma qui constitue une trace écrite intermédiaire, les élèves sont amenés à rédiger individuellement, en classe, un paragraphe explicatif qui leur sert de trace écrite finale.

La seconde proposition concerne cette fois des élèves de seconde et s'inscrit dans le thème « des mobilités généralisées », chapitre « mobilités humaines transnationales ». La séquence de deux heures porte sur les mobilités transnationales en Asie du Sud-Est. Conçue comme une étude de cas, en ouverture du chapitre, elle vise à introduire les premières notions pour aborder ce thème et à construire un croquis à partir d'un corpus de documents. Aux documents 2, 3b, 4 et 5, simplifiés ou aménagés, le professeur ajoute une photographie de réfugiés à la frontière birmane.

Dans un premier temps, les élèves sont invités à sélectionner les informations pour compléter un schéma de synthèse proposé par le professeur et qui permet d'identifier qui se déplace et pourquoi ; les espaces de départ et d'arrivée ; les moyens de déplacements utilisés.

Dans un second temps, les élèves s'appuient sur ce schéma pour sélectionner les informations cartographiables et construire la légende de leur croquis. Le professeur propose à cette occasion des modalités différenciées d'activités en fonction du niveau et des besoins des élèves. Le croquis final – dont la légende est présentée dans la copie par le candidat – constitue une évaluation formative. Il est prévu en fin de séquence de proposer une évaluation sommative qui portera sur un croquis de synthèse des mobilités à l'échelle mondiale pour valider les compétences acquises.

Pour le jury, Marie-Laure Gache et François Marie-Lanoë

4. Épreuves d'admission

Ce rapport est organisé autour de remarques générales avant d'aborder des aspects plus spécifiques à l'une ou à l'autre des disciplines.

4.1 Remarques générales

Les épreuves orales se sont déroulées correctement, dans un contexte sanitaire qui, s'il impose des précautions, s'avère moins contraignant que celui de l'année précédente. Le jury salue d'emblée l'implication des candidats qui, même en situation de stress, se sont, jusqu'au bout, engagés pour un résultat.

Déroulement des épreuves orales

Chaque candidat est convoqué pour la première épreuve, en lycée ou en collège. Lors du premier passage, il tire un sujet d'histoire ou de géographie. Dès lors, la seconde épreuve sera dans la discipline et pour le niveau qui n'ont pas été évalués lors de la première épreuve. Rappelons que le passage d'une durée maximale de 45 minutes en bibliothèque pédagogique et disciplinaire, après 15 minutes de réflexion sur le sujet (durée incompressible), est un moment important dans la construction de la leçon. La réflexion sur le sujet doit permettre non pas de lister ses propres connaissances, mais d'interroger la formulation, les termes employés, et d'envisager déjà une problématique, qui sera étayée par la bibliographie. Visitées la veille, les bibliothèques sont plus familières et le candidat doit avoir bien compris comment elles sont organisées (par espace, thèmes et/ou périodes). On attend du candidat qu'il connaisse et utilise les ouvrages généraux, issus des grandes collections de synthèse, ainsi que des ouvrages plus spécialisés, des articles de revue de référence et d'encyclopédies thématiques, sans se perdre bien évidemment dans les détails de l'érudition. Les commissions déplorent en effet que les candidats se limitent parfois à quelques ressources usuelles (*Documentation photographique*, etc.) sans chercher à élaborer et à

s'appuyer sur une bibliographie scientifique du niveau exigé par le concours de l'agrégation. Aussi est-il bon pour cela de développer une certaine familiarité avec ces ouvrages, par la fréquentation des bibliothèques ou la lecture de comptes rendus dans la presse spécialisée (accessibles également par internet)... bien avant la proclamation d'admissibilité.

Sur le plan de la forme, les jurys ont été sensibles au fait que les candidats, en confiance et courtois, présentaient des exposés généralement clairs et structurés, et qu'ils se montraient, lors des questions, réactifs et même combattifs, ce qui a donné lieu à des discussions intéressantes, en révélant, dans l'entretien, une attitude très professionnelle. Le sens de la communication fait partie des compétences d'un enseignant, qui incarne, physiquement, sa fonction et doit donc avoir la tenue et la posture adéquates (regarder le jury, se lever et se déplacer dans « sa » salle, etc.). Être admissible sanctionne des compétences académiques, mais l'oral de l'agrégation interne n'est rien moins que la dernière étape d'un concours d'excellence qui sélectionne les meilleurs cours, dans une logique de formation professionnelle.

L'exposé suppose, afin d'afficher un plan, une bibliographie et des documents pédagogiques, l'usage et la maîtrise d'outils numériques. Ceux-ci, introduits l'année précédente, semblent désormais adoptés et le diaporama (sous Powerpoint), étayé par des scans de documents, est un exercice globalement maîtrisé. On insistera de nouveau sur la nécessité de référencer les documents de manière scientifique. Les présentations sont fondées sur une utilisation intelligente du diaporama et la maîtrise des documents sélectionnés. A cet égard, il convient de distinguer la nature des documents, sans d'ailleurs s'interdire les documents artistiques, traités comme des documents historiques, l'émotion en plus.

L'exercice de la transposition didactique, important dans le cadre d'un concours interne et donc dédié à la formation des enseignants, s'est avéré globalement de bonne tenue. La question fondamentale de cet exercice demeure l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (qu'est-ce que les élèves ont appris et comment ont-ils progressé ?), qu'il est bon de questionner. A cet égard, il apparaît que les candidats ont fait un effort louable pour objectiver leur pratique pédagogique et s'auto-analyser, partant d'exemples concrets. La gestion du temps, qui est souvent un piège où l'on privilégie l'exposé théorique, a été généralement bien équilibrée. Le jury rappelle que la transposition didactique doit être simple et réaliste, s'appuyant sur une utilisation distincte de certains documents déjà présentés lors de l'exposé théorique : cela suppose de garder du contenu et de la réflexivité pour cette partie de l'exposé, le numérique pouvant de temps en temps se montrer utile pour remobiliser les interlocuteurs. Il semble logique d'attendre des candidats qu'ils envisagent et structurent une trace écrite du cours proposé. A cet égard, il est bon de tenir compte de l'âge des élèves envisagés, notamment pour certains exercices qu'il vaut mieux cantonner au lycée (les débats scientifiques par exemple), en se gardant du complotisme et de l'hypercriticisme. On distinguera dans le même ordre d'idée les opinions et les savoirs.

Sont également appréciées les analyses précises de documents qui ne doivent pas être réduits au statut d'illustration. Les documents doivent être présentés, décortiqués voire critiqués, dans des perspectives scientifiques et didactiques qui enrichissent la démonstration lorsqu'ils s'y inscrivent de façon idoine. Le choix des documents doit être cohérent avec l'approche du sujet. Ainsi les photographies à hauteur d'homme pour des sujets portant sur la notion d'« habiter » se révèlent souvent plus pertinentes que des photographies aériennes lointaines où l'on ne distingue pas d'habitants. Les commissions présentent l'étude approfondie de documents iconographiques, notamment des photographies, par la capacité à souligner les choix de l'auteur, par exemple en distinguant ce qui figure de ce qui est absent, comme le hors-champs.

Les meilleures transpositions didactiques indiquent clairement ce que les élèves apprennent et comment ils peuvent progresser et sont évalués. L'originalité n'est pas nécessairement valorisée et il n'y a pas non plus d'attendus du jury. La différenciation pédagogique ne doit être ni systématisée, ni prohibée : comme tout outil pédagogique elle doit être pensée de manière pertinente par rapport aux objectifs initiaux. Les outils d'aide aux élèves ne se résument pas uniquement à une division entre les élèves les plus forts et les plus faibles. Ces outils d'aide doivent être présentés en fonction de leurs finalités. Enfin, le jury trouve intéressant que les candidats sélectionnent soigneusement les documents pour les expliquer en classe. Il évalue aussi positivement que des enseignants ne limitent pas les documents à du prélèvement d'information mais qu'ils servent de support pour que les élèves fassent des hypothèses, qu'ils puissent ensuite confirmer ou infirmer avec leur professeur.

Les 15 minutes d'entretien constituent un moment d'échange entre le candidat et la commission, tant sur les dimensions scientifiques que pédagogiques. Il ne se limite donc pas à un « quizz » de connaissances et les commissions ne cherchent pas à poser des questions visant à piéger ou déstabiliser le candidat. L'objectif est de mener une réflexion, un raisonnement pour revenir sur l'exposé, le nuancer, le compléter ou l'enrichir. Le jury a pu avoir des échanges particulièrement riches avec des candidats qui démontraient qu'ils réfléchissaient en cours d'entretien.

4.2 Épreuves d'admission d'histoire

En termes de contenus, un bon exposé d'histoire commence par une bonne accroche : il s'agit de capter l'attention d'un jury, mais cela ne peut s'arrêter là. Le jury doit percevoir, dès l'introduction, la bonne compréhension du sujet. Pour cela, il faut interroger tous les termes du sujet, jusqu'aux pluriels et à la ponctuation : les 15 minutes de réflexion en salle de préparation, après le tirage, sont un moment nécessaire afin d'envisager l'ampleur et la profondeur d'un sujet, et d'en tirer une problématique solide, avant le passage en bibliothèque.

La problématique est souvent une « angoisse » pour le candidat : il faut aller vers la simplicité, ne pas faire trop long et se garder des procédés qui se limitent – par l'emploi des « en quoi ? » et des « dans quelle mesure ? » – à paraphraser la question. Au contraire, la problématique est une reformulation du sujet, dont chaque terme est interrogé, qui structure l'introduction et trouve sa réponse dans la conclusion. L'exhaustivité, pour de nombreux sujets, est difficile et impose de faire des choix. Plus généralement, l'histoire s'attache à montrer et expliquer des évolutions.

La présentation, en introduction ou dans le cours de l'exposé, de la bibliographie, est attendue. Une réflexion historiographique doit être menée à bon escient et dans le but d'éclairer la présentation et la réflexion proposée. Le choix des ouvrages, comme l'élaboration de la problématique, relèvent de partis pris, qui sont pertinents lorsqu'ils sont justifiés. De même, la délimitation d'un sujet, pour être pertinente, doit être justifiée : le candidat doit, dans une certaine mesure, se réappropriier le sujet, notamment dans le cas de l'histoire récente. De plus, on attend du candidat qu'il contextualise le sujet, historiquement ou spatialement, qu'il sache s'extraire des ouvrages et de leur récitation pour s'approprier et restituer un raisonnement, quitte à mettre en perspective son exposé en expliquant son approche et son angle de vue. Si cela s'avère pertinent, une mise en perspective par rapport à l'actualité est bienvenue. Plus globalement, tout ce qui est dit doit avoir du sens et s'inscrire dans une démarche cohérente.

Pour se préparer à cette épreuve, il est déjà bon de connaître et de pratiquer des manuels de tous les niveaux, afin de savoir comment les utiliser, mais également pour pouvoir combler des lacunes, inévitables. De manière plus globale, on attend d'un candidat qu'il se tienne au courant de l'historiographie : la fréquentation de revues généralistes et spécialisées, ou de recensions disponibles sur Internet, permet d'accéder facilement à des travaux et des recherches récentes et à des problématiques. Ce travail de veille peut être complété par l'utilisation des encyclopédies thématiques et autres dictionnaires permettant, sur une période, une aire géographique ou un thème précis de saisir rapidement les enjeux d'une question. La culture générale est évidemment bienvenue et rien de plus efficace qu'un exemple maîtrisé, tiré d'une lecture, d'une œuvre d'art, etc. La lecture d'ouvrages est importante. Le cinéma, ou les séries, peuvent être utilisés à titre de représentation d'un thème (et interrogés comme tel). Cette veille historiographique porte ses fruits à l'oral dans la présentation des ouvrages utilisés comme dans l'élaboration de la bibliographie : ne pas connaître les auteurs « classiques » et les débats récents est regrettable.

La préparation passe aussi par une bonne maîtrise de l'outil numérique, et donc par un entraînement à l'oral qui intègre la réalisation de diapositives et un usage fluide de ces outils durant l'exposé : plus généralement, l'outil numérique doit être perçu comme un atout dans l'exposé, une manière de rendre l'exposé plus riche et mieux illustré, et non comme une perte de temps ou un handicap.

4.3 Épreuves d'admission de géographie

Éléments valorisés

Le jury tient à mettre en avant ici des éléments positifs proposés par des candidats lors d'oraux de géographie de qualité. Il ne s'agit nullement d'une « recette » à appliquer, mais d'un ensemble d'aspects qui témoignent d'une maîtrise des savoirs disciplinaires géographiques lors de la leçon et de qualités pédagogiques au moment de la transposition didactique.

Les commissions apprécient ainsi les candidats capables de hiérarchiser leur propos en fonction du sujet et de la problématique retenue, en distinguant pour les dynamiques analysées les causes des conséquences, les processus principaux de ceux secondaires. De même, l'articulation logique et fluide entre les affirmations, les explications et les exemples se révèle déterminante. Pour que le propos soit ancré spatialement et le plus concret possible, les meilleurs candidats privilégient aux listes d'exemples allusifs des exemples précis, développés, et approfondis.

Ces bons exposés réussissent à utiliser un raisonnement spécifiquement géographique, qui se distingue d'une approche économique, sociologique ou historique. Ce raisonnement se manifeste par une spatialisation du propos à différentes échelles articulées entre elles, ainsi que par une maîtrise de phénomènes spatiaux concrets, tant dans leur dimension physique que sociale (par exemple la mousson). Un vocabulaire géographique précis est toujours apprécié. Une connaissance des auteurs et publications scientifiques est mise en valeur, notamment la capacité à mobiliser en les maîtrisant un ou deux auteurs ou un article scientifique récents sur des notions clés

pour le sujet. Nous incitons donc les candidats à réaliser une veille bibliographique et scientifique sur les thèmes de géographie au programme du secondaire et à utiliser par exemple le glossaire du site *Geoconfluences*.

La géographie, en tant que science de l'espace des sociétés, analyse l'organisation de l'espace, dans le temps présent mais également de façon dynamique. Les candidats qui montrent les remises en cause, les recompositions, les processus dynamiques des espaces ou territoires, le rôle des acteurs sont ainsi valorisés, dès lors qu'ils le font de manière pertinente par rapport au sujet, selon une approche diachronique et non chronologique. Enfin, des cartes topographiques réellement exploitées apportent une plus-value certaine pour spatialiser à grande échelle.

Les oraux les plus vivants démontrent que la géographie fait partie intégrante des sciences humaines. Ce sont des hommes et des femmes qui participent à la fabrique des paysages et aux dynamiques spatiales, notamment grâce à des exemples précis et détaillés. Ces oraux soulignent la diversité des acteurs, au-delà des « habituels » acteurs étatiques qu'il s'agisse des organisations internationales, des individus en passant par les firmes transnationales, les associations ou les collectivités territoriales. Tous ces acteurs agissent sur l'organisation de l'espace. Les candidats qui analysent les jeux d'acteurs et leurs conséquences spatiales proposent des transpositions souvent stimulantes pour les élèves, jouant notamment sur leur capacité d'identification.

Lors de l'entretien, le jury a remarqué les candidats qui construisaient un raisonnement géographique à partir d'hypothèses ou bien étaient capables de distinguer clairement des faits actuels de géographie existante d'une prospective géographique par définition construite sur des projections dans le futur. Ont été également valorisées les réflexions sur la dimension civique de la géographie, le rôle des acteurs géographiques en tant que citoyens. La capacité à souligner le parti-pris de certaines représentations graphiques, photographies ou cartes, à les interroger par leurs dates ou leurs limites a été valorisée.

Pièges à éviter

Sont recensés ci-après un ensemble d'éléments qui ont contribué à pénaliser des prestations orales :

- un vocabulaire géographique non maîtrisé, des notions qui restent à définir, en particulier dans le domaine de la démographie ;
- des citations non accompagnées de commentaire ou d'analyse du candidat ;
- l'omission de l'auteur ou de la source des documents ;
- des citations du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* dirigé par Jacques Lévy et Michel Lussault n'ayant pas été comprises par les candidats ; attribution erronée à J. Lévy et M. Lussault de l'intégralité des articles alors qu'il s'agit d'un ouvrage collectif ;
- des cartes topographiques utilisées uniquement pour situer ou de façon illustrative ;
- des représentations du monde rural relevant parfois davantage des clichés « il n'y a rien » que de l'analyse scientifique ;
- sur les sujets à une plus petite échelle que la France : ne traiter que la France ou au contraire s'interdire de traiter la France ;
- sur les sujets à une échelle mondiale : chercher à être exhaustif, au contraire il faut faire des choix notamment dans les exemples ou études de cas que l'on justifie par l'articulation des échelles ;
- une typologie qui n'est ni obligatoire, ni interdite ;
- un recopiage tel quel de pages d'atlas Autrement ou de Documentations Photographiques pour nourrir l'exposé scientifique sans adapter le propos au sujet et à la problématisation retenue ;
- l'utilisation de l'expression « le document montre que », alors que c'est au candidat de souligner les apports du document, ce dernier ne s'exprimant pas de façon autonome ;
- l'emploi sans adaptation ni apport personnel de propositions pédagogiques issues de manuels du secondaire ;
- l'oubli d'éléments pour localiser/situer ou d'ordres de grandeur dans son oral ;
- l'incapacité à répondre à des questions simples que des élèves pourraient poser sur le sujet, notamment portant sur des définitions de termes employés.

Conseils pour préparer l'oral en géographie

Afin d'arriver avec la meilleure préparation possible le jour de l'oral de géographie, le jury recommande les éléments suivants :

- lire régulièrement les ressources de qualités disponibles en ligne que sont notamment les sites *Geoconfluences*, *Geoimages*, *Hypergeo* et les sites académiques disciplinaires ;
- se construire grâce aux dictionnaires de géographie et aux ressources en ligne un lexique des notions au programme de géographie dans le secondaire ;
- s'appuyer sur les manuels scolaires des différents éditeurs pour travailler les croquis, les schémas et l'ensemble des productions graphiques ;
- se tenir au courant de l'actualité et continuer à vivre dans le monde (productions culturelles de tous types) lors de la préparation du concours ;
- en fonction de son service (en collège ou lycée), identifier ses lacunes sur les programmes, cibler et travailler ses points faibles pour éviter les impasses ;

- penser à balayer tous les niveaux, assister si possible à des cours de collègues ;
- travailler en équipe, pour s'entraider, partager des ressources et des méthodes de travail ;
- s'entraîner à produire une présentation en format Power point sur un ordinateur PC en un temps limité ;
- si possible se mettre en situation d'évaluateurs lors d'oraux blancs pour mieux identifier les aspects d'une présentation et d'un entretien valorisés ou pénalisés ;
- valoriser la réflexivité sur la pratique professionnelle, gagner en profondeur dans la maîtrise didactique et pédagogique car il s'agit d'éléments clés pour ce concours interne de l'agrégation ;
- faire appel à et renforcer sa culture générale en identifiant des liens féconds entre des œuvres artistiques (livres, films, etc.) et les programmes de géographie du secondaire.

Exemple d'oral de géographie

L'exemple ci-après ne constitue pas un modèle à suivre mais peut aider des candidats à identifier ce qu'un jury a pu apprécier dans un exposé scientifique et une transposition didactique réalisée lors du concours.

Le sujet s'intitulait « Habiter une métropole durable ? » en géographie, classe de sixième. La candidate a choisi comme accroche une image de synthèse issue du concours « Réinventer Paris » qui imagine le Paris de demain. Sur cette image de « ville multistratée » centrée sur le 17^e arrondissement, le jury pouvait identifier les différents enjeux du sujet. Tout d'abord la métropole, ville caractérisée par sa taille et ses fonctions de commandement qui apparaissent clairement, puis l'habiter, par les habitants et les logements visibles et enfin le développement durable avec les trois piliers reconnaissables, notamment celui environnemental par la végétalisation des bâtiments.

Après avoir interrogé efficacement les différents termes du sujet, en mobilisant de façon pertinente des auteurs scientifiques, elle a proposé la problématique : « Comment adapter nos modes d'habiter dans les métropoles pour en faire des territoires durables ? ». En fin d'introduction, la bibliographie utilisée a été commentée.

Le plan pour la partie scientifique, en cohérence avec la problématique, abordait :

- I. Adopter un mode de vie qui ne compromet pas les ressources environnementales dans et autour des métropoles**
 - A. Gérer la pression croissante qui vient des métropoles
 - B. Retrouver la nature en ville
 - C. Les éco-quartiers, une solution ?
- II. Le défi de l'habiter dans des métropoles aux organisations spatiales de plus en plus complexes**
 - A. Vivre dans des villes qui s'étalent
 - B. Les enjeux liés aux mobilités urbaines
 - C. La ville dense, une solution ?
- III. Créer des modes de sociabilités durables dans des métropoles qui se fragmentent**
 - A. Vivre ensemble en métropole
 - B. Habiter dans un milieu sécurisé
 - C. Les *smart cities*, une solution ?

Chaque sous-partie s'appuyait sur un document central, de nature, source et échelle variée, par exemple : carte sur la croissance urbaine à une échelle mondiale, schéma décrivant le phénomène d'îlot de chaleur urbain à une échelle locale, image satellite enrichie d'un éco-quartier à Londres, photographie commentée de la congestion à un carrefour de Xi'an en Chine ou bien extrait de texte issu d'un article scientifique ou de la presse. Chaque document était parfaitement intégré à la démonstration et analysé, en apportant des compléments utiles grâce aux connaissances de la candidate. Par exemple, le III.B. a été analysé sous l'angle du genre à travers un document statistique présentant les résultats d'une enquête internationale sur le sentiment d'insécurité dans plusieurs métropoles mondiales. Le document a été commenté et complété en indiquant les tensions en termes de durabilité entre des économies d'énergie pour diminuer les lumières dans l'espace public et l'augmentation des risques pour la sécurité des femmes qui en découle.

La transposition didactique a été proposée en classe de 6^e, dans le premier thème « habiter une métropole », second chapitre « la ville de demain ». Le cadre de la séquence a été replacé dans les acquis des élèves du cycle 3 en primaire ainsi que dans la progression de l'année. La problématique élève proposée pour cette séquence de deux heures était : « Dans quelles villes vivrons-nous dans le futur ? », déclinée pour la deuxième partie du cours sur habiter les villes demain en « Comment habiter les villes pour qu'elles soient durables dans le futur ? ».

Les compétences travaillées et les objectifs visés ont été présentés simplement. Les élèves devaient travailler pour un cabinet d'architectes et faire des propositions dans trois domaines en s'appuyant sur des documents issus de la partie scientifique. Des outils de différenciation pédagogique ont été présentés et expliqués. Enfin le schéma de mise en commun, centré sur l'objectif de « Rendre la ville durable pour demain » puis décliné en trois domaines « se loger », « se déplacer » et « s'approvisionner » a été construit devant la commission. Une évaluation

sommative a été proposée sous la forme de la rédaction d'un texte à partir du schéma. Un prolongement civique possible consistait en la réalisation d'affiches sur la ville de demain par les élèves au sein du collège.

L'entretien a permis de revenir sur des éléments de l'oral (quartier Eko Atlantic, forme des métropoles, transposition didactique) et d'élargir ou d'approfondir sur d'autres thématiques : inclusion dans les villes durables, gestion des déchets, lien avec le traitement par les médias de ces villes.

Pour le jury, Gilles Ferragu et François Marie-Lanoë