



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation interne et CAERPA

Section : histoire-géographie

Session 2023

Rapport de jury présenté par : Florence Smits

LES RAPPORTS DES JURY DES CONCOURS DE RECRUTEMENT SONT ETABLIS SOUS LA RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DE JURY

Sommaire

SOMMAIRE	2
1. MOT DE LA PRESIDENTE	3
2. STATISTIQUES DE LA SESSION 2023.....	5
3. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE.....	10
3.1 DISSERTATION D'HISTOIRE	11
3.2 DISSERTATION DE GEOGRAPHIE	15
3.3 ÉPREUVE DE COMMENTAIRE, ANALYSE SCIENTIFIQUE, UTILISATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS HISTORIQUES OU GEOGRAPHIQUES.....	20
3.3.1 <i>option histoire</i>	23
3.3.2 <i>option géographie</i>	29
4. ÉPREUVES D'ADMISSION	37
4.1 REMARQUES GENERALES.....	37
4.2 ÉPREUVES D'ADMISSION D'HISTOIRE	39
4.3 ÉPREUVES D'ADMISSION DE GEOGRAPHIE.....	40

1. Mot de la présidente

La session 2023 a permis de promouvoir 126 collègues : 110 dans le public et 16 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 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, avec une constance parfaite depuis 2020, en dépit des aléas administratifs.

La session 2023 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. 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. Cela explique que le jury ait décidé de ne pas pourvoir l'ensemble des postes dans le public car à au moins une des épreuves, la prestation du candidat souffrait de faiblesses trop importantes pour un professeur agrégé. Il convient de souligner l'importance du stage de titularisation dans le corps qui leur permettra de parfaire leur formation et ne doit pas être appréhendé comme une simple formalité administrative.

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 exclusives 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, la finalité d'une approche pédagogique ou didactique ou l'évaluation des acquis des élèves sont trop souvent négligées alors même qu'elles doivent être conçues en même temps que la leçon.

La présence du public aux épreuves a été assez importante. 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. La prise de note ou des enregistrements ne sont pas autorisés 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 candidats ont, manifestement, apprécié d'avoir à disposition dans les salles de préparation un atlas de géographie, le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (dir : J. Lévy et M. Lussault), le *Dictionnaire de géographie* (P. Baud, S. Bourgeat, C. Bras) le *Dictionnaire de géopolitique* (dir. : S. Beucher et A. Ciattoni), le *Dictionnaire de l'historien* (dir : C. Gauvard et J-F Sirinelli), l'*Atlas historique de la France* (C. Grataloup) et l'*Atlas historique mondial* (C. Grataloup). Cette innovation sera donc reconduite. Les programmes d'histoire-géographie du cycle 3, du cycle 4 et des classes de seconde, première et terminale (voie générale et voie technologique) sont désormais disponibles sur chacun des ordinateurs ; il est donc possible d'en faire des captures d'écran.

Chaque salle de préparation est dotée d'un scanner qui permet de numériser les extraits des livres et revues jugés utiles par le candidat. Il peut aussi être utilisé pour scanner un schéma réalisé lors de la préparation. Enfin, je souhaite rappeler que les candidats ont accès à un stock important de cartes au 1/50 000^e et au 1/25 000^e. Les candidats, qui ont réfléchi en amont des épreuves à leur utilisation possible avec des élèves, ont souvent réalisé d'excellentes leçons face au jury.

Le directoire a constaté, avec une certaine surprise, une évolution en 2023. Lors de la visite des bibliothèques, qui a lieu la veille de chaque épreuve, plusieurs candidats ont demandé s'il était possible d'emprunter un ouvrage dans la bibliothèque de géographie alors que le sujet est en histoire et inversement. La réponse est « oui ». Cependant, l'observation a montré que cela s'est avéré souvent peu bénéfique aux candidats. Les sujets sont conçus en fonction des programmes du secondaire mais aussi des ressources des bibliothèques. L'objectif premier est d'accompagner les candidats, aussi tous les ouvrages scientifiques nécessaires se trouvent-ils dans la bibliothèque de la discipline de l'épreuve. En revanche, le directoire tient à encourager les candidats à utiliser le temps dont ils disposent avant de descendre en bibliothèque (pour rappel, 15 minutes) non seulement pour définir les principaux aspects de leur sujet mais aussi pour identifier les types d'ouvrage dont ils auront besoin afin d'optimiser leur passage à la bibliothèque et ne pas regretter le choix opéré.

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 sur 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.

Au terme des quatre années d'un mandat marqué notamment par la covid-19, l'introduction de l'outil informatique pour les épreuves d'admission et le changement d'application de remontée des notes, je souhaite conclure sur deux notes plus personnelles :

D'une part, je tiens à féliciter les lauréats mais aussi chaque collègue qui a présenté ce concours exigeant qu'est l'agrégation interne. Quelle que soit leur motivation (se donner un nouveau défi après la pandémie ou à l'approche d'une nouvelle décennie, faire évoluer sa carrière, ...), préparer le concours interne est un défi important qui a des conséquences sur la vie personnelle et professionnelle. C'est un investissement lourd mais c'est aussi une opportunité de réflexion sur ses pratiques pédagogiques et didactiques, c'est aussi l'occasion, pour certains, de reprendre le temps de réaliser des lectures scientifiques. Quelle que soit l'issue du concours, chacun a progressé et cela bénéficie aux élèves. Ce rapport est aussi pour moi l'occasion de dire mon admiration à ces collègues qui, lors des épreuves d'admission, ont su se battre jusqu'au bout en dépit de moment de découragement lors de la période de préparation : il ne faut rien lâcher. Chaque année, des candidats sur le point de quitter la salle de préparation ont finalement été admis.

D'autre part, je souhaite souligner le professionnalisme, la bienveillance et le dévouement de chacun des membres du jury et des personnes en charge du concours à la DGRH-D3. Je leur renouvelle tous mes remerciements. J'exprime à chacun des membres du directoire des quatre sessions ma profonde gratitude : ils ont été essentiels au bon fonctionnement de ce jury, que ce soit en amont, durant et en aval des épreuves. Ce fut un plaisir et un honneur que de présider ce concours.

Florence Smits

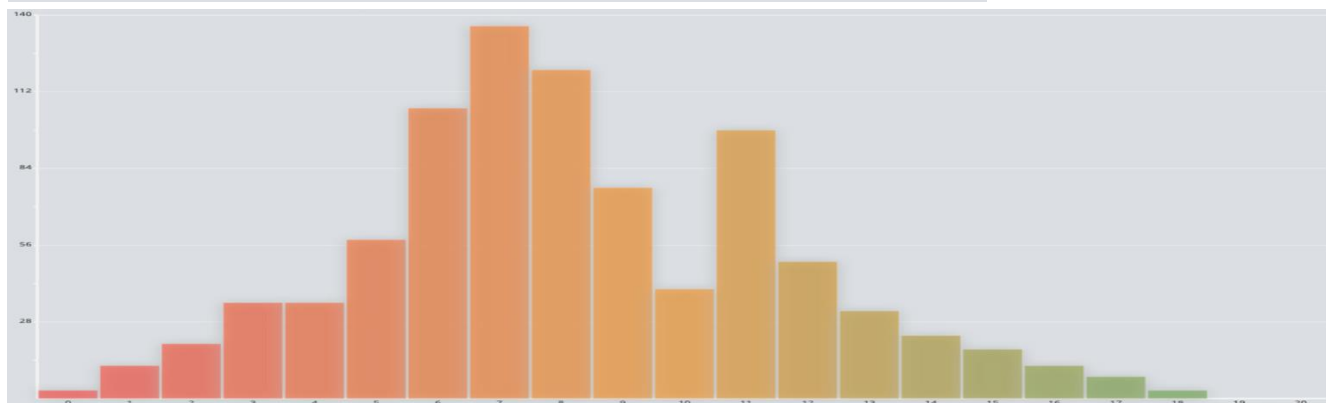
2. Statistiques de la session 2023

Le jury est composé de 77 membres. La session 2023 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 (115 en 2022) et 16 postes pour le CAERPA (10 postes en 2022). Il y avait 1 138 inscrits pour le public (1 185 en 2022) et 179 pour le privé (171 en 2022). Sur le total des 1 317 candidats inscrits, 895 se sont présentés à la première épreuve écrite, soit 67,9% des inscrits (64% en 2022). Les abandons durant l'écrit restent rares : 874 collègues ont composé aux trois épreuves (soit 21 abandons). Vingt-neuf 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.

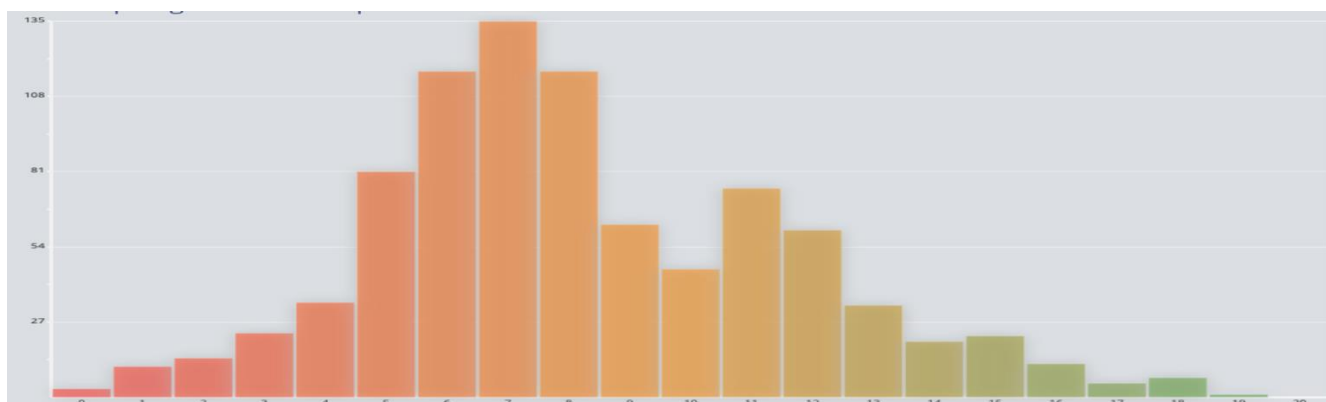
Les épreuves écrites sont corrigées par un binôme et les notes sont ensuite harmonisées, ce qui transparait dans les indicateurs statistiques par épreuve.

Épreuve	Moyenne	Médiane	Quartile supérieur ¹
Dissertation d'histoire	8,33	8	11
Dissertation de géographie	8,38	8	11
Commentaire de documents en histoire	8,37	7,5	11
Commentaire de documents en géographie	8,34	8	11

Répartition des notes : dissertation d'histoire

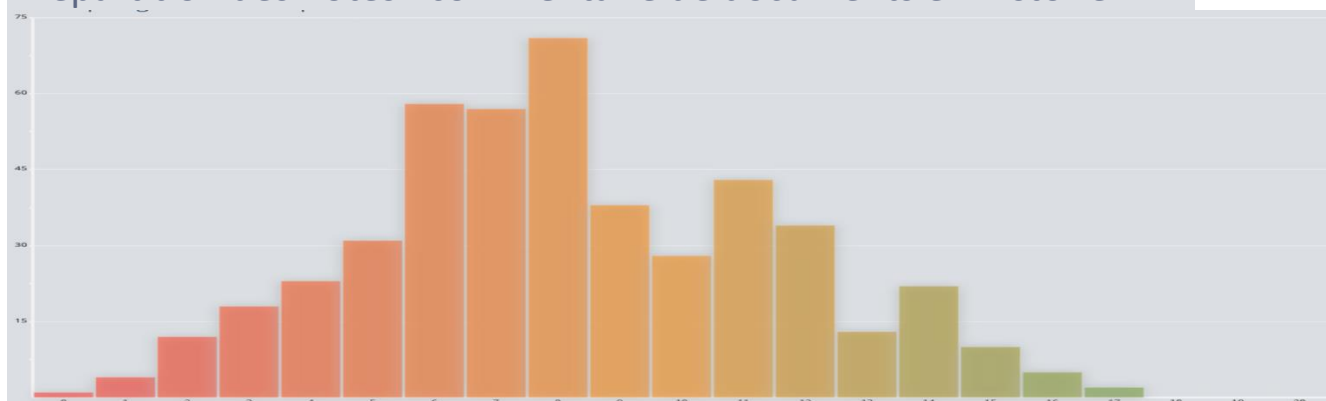


Répartition des notes : dissertation de géographie

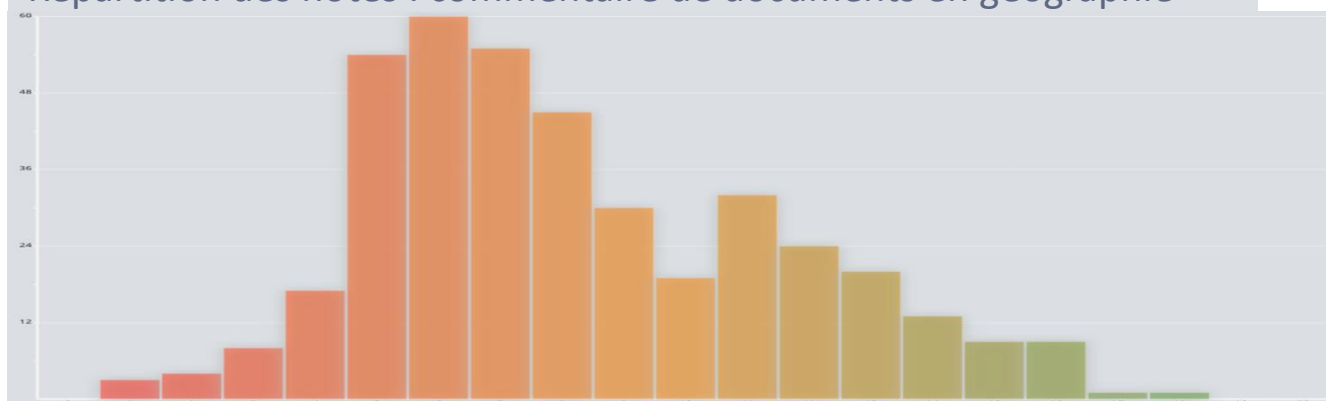


¹ Un quartile supérieur de 11/20 signifie qu'un quart des candidats à l'épreuve ont eu une note supérieure ou égale à 11/20.

Répartition des notes : commentaire de documents en histoire



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.

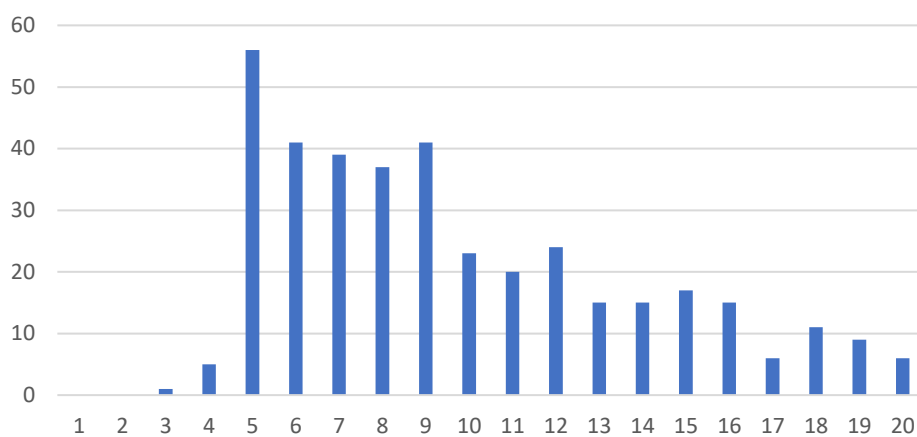
A l'issue de cette phase de correction, la barre de l'admissibilité a été fixée à 10,3 pour les deux concours (31 points). Cette barre a permis d'accueillir à l'oral 207 candidats du public et 29 candidats du privé. Au mois de mars 2023, 236 candidats ont donc été déclarés admissibles.

Répartition par sexe des candidats, des admissibles et des admis

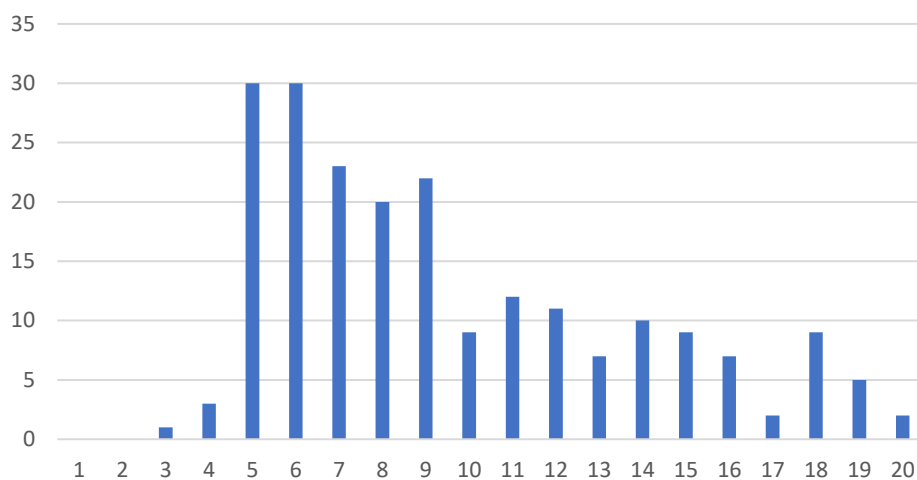
	Femmes	Hommes
Nombre de candidats présents	493	402
Pourcentage des candidats	55%	45%
Nombre d'admissibles	144	92
Pourcentage des admissibles	61%	39%
Nombre d'admis	75	51
Pourcentage d'admis	59,5%	40,5%

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.

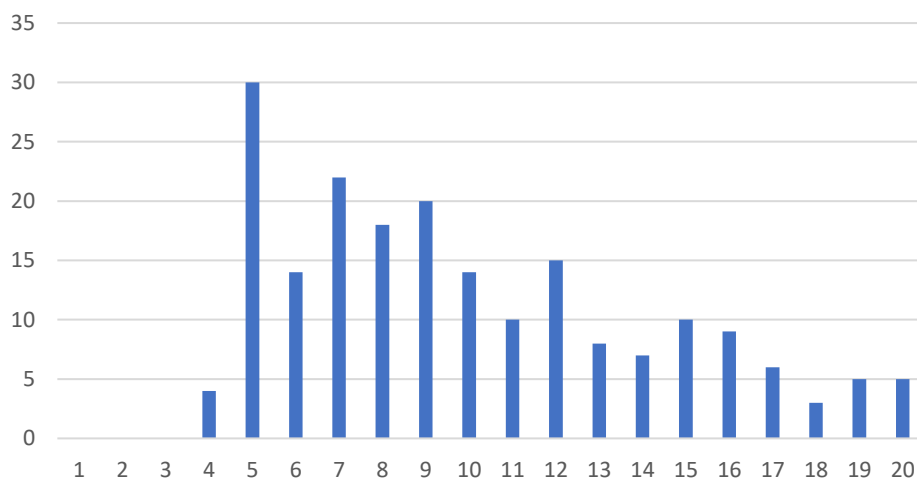
Distribution générale des notes - épreuves d'admission

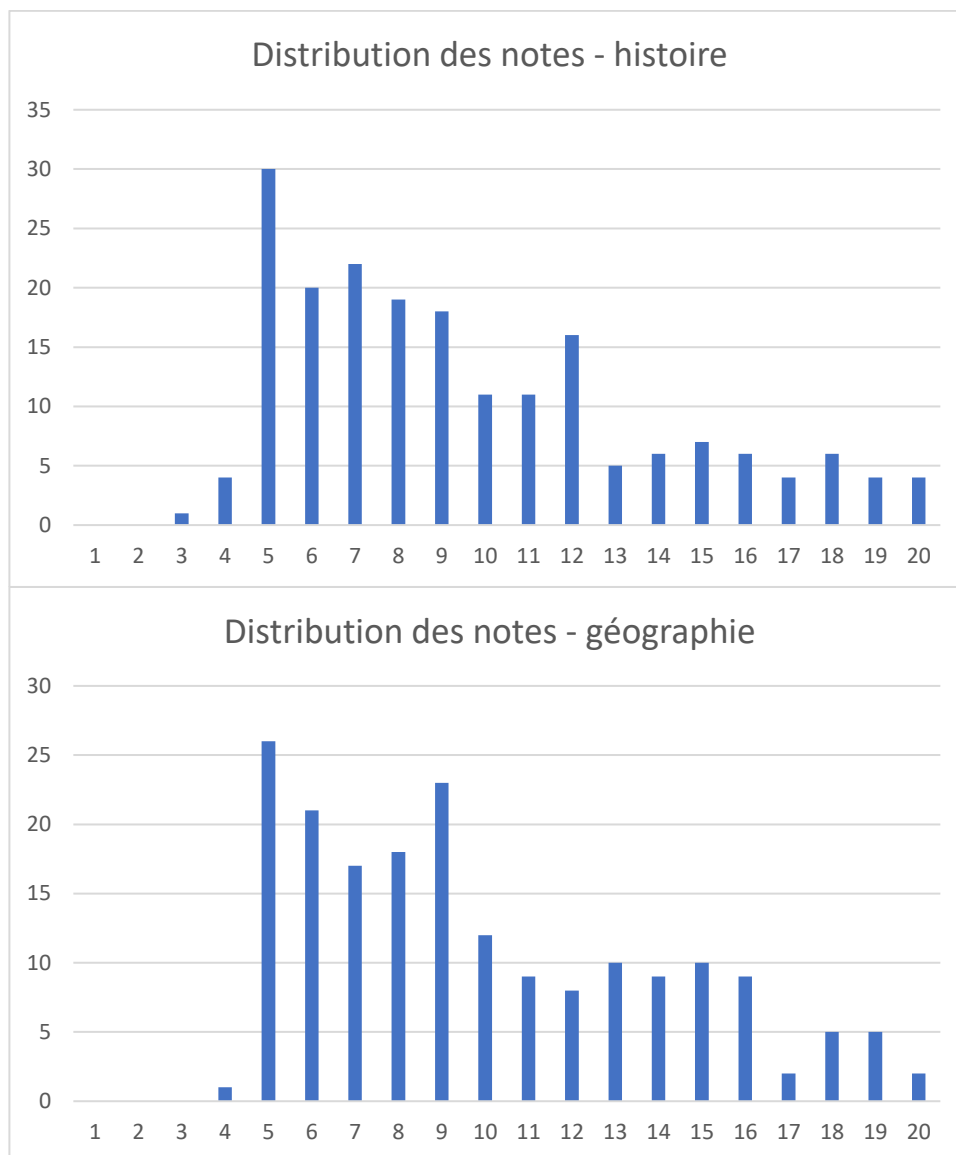


Distribution des notes - collège



Distribution des notes - Lycée



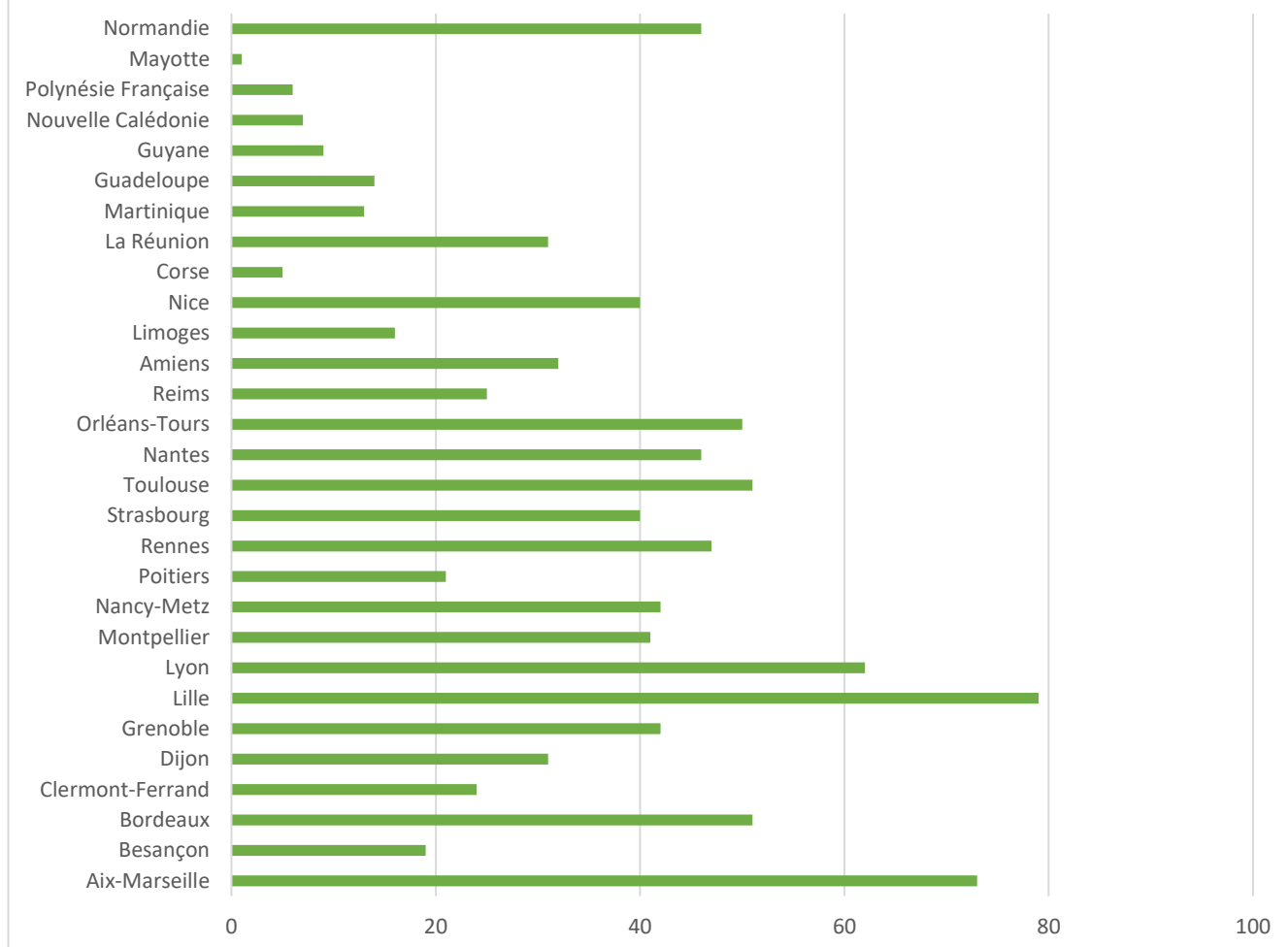


La répartition des notes entre les deux épreuves est similaire, les meilleures prestations ayant été valorisées par d'excellentes notes (19 et 20). La moyenne des notes à chacune des deux épreuves est également très proche : 9,35 pour les épreuves de collège et 9,81 pour les épreuves de lycée (les moyennes des admis sont, respectivement : 11,71 et 12,19).

En 2023, à l'issue des oraux, la barre d'admission a été fixée à 10,21 pour le concours public et 11,07 pour le concours privé.

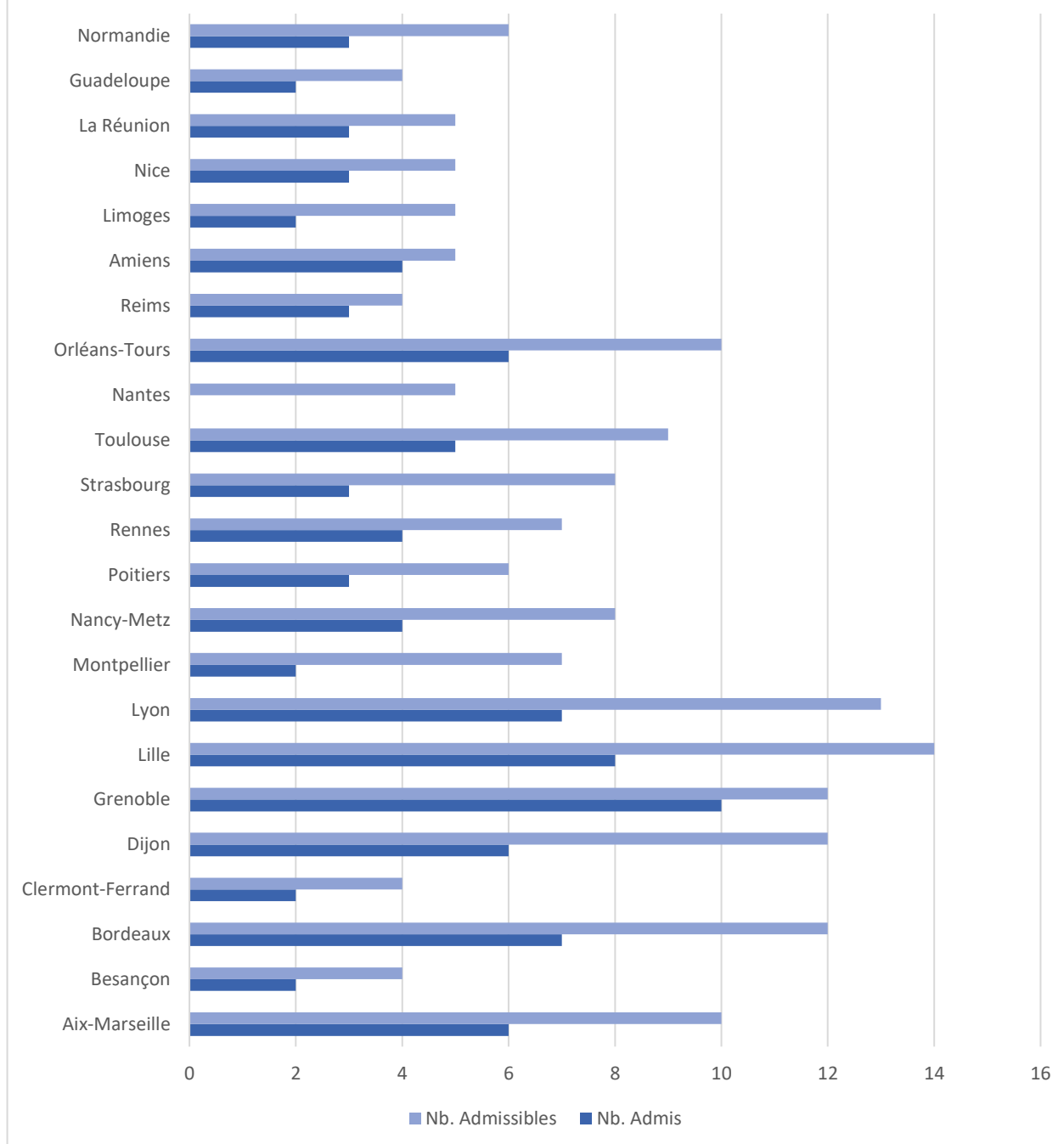
Les graphiques ci-après présentent les académies d'origine des inscrits (tous ne se sont pas présentés aux épreuves écrites) ainsi que le nombre de candidats admissibles (en distinguant les admissibles des admis) par académie d'origine qu'ils soient du public ou du privé. Par souci de lisibilité des données, les candidats des académies de Paris-Versailles-Créteil ne figurent pas dans les graphiques ci-dessous. Les chiffres les concernant sont indiqués en dessous de chaque graphique.

Académie d'origine des inscrits au concours de l'agrégation interne d'histoire-géographie, session 2023



Trois-cent-cinquante-deux candidats inscrits venaient des académies de Paris-Versailles-Créteil.

Académie d'origine des admissibles et admis au concours de l'agrégation interne d'histoire-géographie, session 2023



L'absence de données pour certaines académies signifie qu'il n'y a pas eu de candidats admissibles qui en étaient originaires. Lors des épreuves d'admission, 31 candidats admis et 30 candidats refusés venaient des académies de Paris-Versailles-Créteil.

Pour le bureau du jury, Florence Smits et Kevin Sutton

3. Épreuves d'admissibilité

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

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/les-epreuves-de-l-agregation-interne-et-du-caerpa-section-histoire-et-geographie-970>.

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 2023.

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.

Le jury rappelle que le jury est ouvert à différents problématiques et plan. Les propositions indiquées ci-dessous ne sont que des exemples.

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 deux espaces géographiques concernés en montrant les éventuelles particularités et/ou ressemblances. Une lecture transnationale est ainsi attendue ;

Plus spécifiquement pour ce sujet, on attend une analyse nuancée de l'État moderne et de ses évolutions, ainsi qu'un traitement des deux aires géographiques, avec au moins quelques considérations sur les espaces coloniaux. Sont particulièrement valorisés l'utilisation pertinente de références historiographiques, le souci de la comparaison entre les deux monarchies et la capacité à délivrer une analyse nuancée qui fasse apparaître les subtilités du sujet

Il faut par conséquent ne pas se limiter à l'un des espaces de l'aire géographique concernée, ne pas présenter une vision univoque d'un État absolutiste (dans sa version louis-quatorzienne), pas plus qu'une vision manichéenne qui oppose de façon systématique les deux modèles. La formulation de la problématique est essentielle : une problématique qui se contente de reformuler *a minima* le sujet n'est pas adéquate, de même qu'un plan qui n'entretienne qu'un rapport partiel avec la problématique. Enfin, il ne faut pas s'en tenir à un discours général qui élude les évolutions ou ne s'appuie pas sur des exemples précis, développés et situés chronologiquement.

Le sujet de dissertation d'histoire 2023 suppose d'analyser les dynamiques de changement dans l'exercice du pouvoir et en particulier les aspirations aux réformes, ce qui permet d'articuler, dans une perspective dynamique, acception administrative et institutionnelle de l'État, moyens et pratiques de l'exercice du pouvoir dans les monarchies française et britannique au cours de la seconde modernité, comme l'y invite la lettre de cadrage.

L'ambivalence sémantique du terme « réforme » à l'époque considérée (v. définitions) induit une tension propice à une mise en lumière nuancée et croisée des différentes conceptions et approches de l'État moderne, entre conservatisme et progressisme, dans les deux monarchies et sur la longue durée de la question. On attend donc du candidat qu'il soit capable de mobiliser de façon comparative les différents processus de réforme des pratiques de gouvernement des deux monarchies, impulsés par les États eux-mêmes (le souverain ou les institutions) par conscience d'une nécessité de changement ou sous la contrainte d'impératifs (militaires, économiques ou financiers), sous l'effet d'une opposition politique ou de contestations. Les réformes de l'outil fiscal dans le cadre de l'État fisco-financier ou militaro-fiscal, l'optimisation des savoirs d'État à même de permettre un gouvernement à la fois à distance et rationalisé, l'utilisation des colonies comme laboratoires politiques, les réflexions des Lumières sur la représentation populaire et le développement dans les deux monarchies d'un « parlementarisme » ambigu qui repose autant sur des discours réactionnaires que sur une réflexion sur la représentation populaire, produisent de profondes mutations des formes étatiques et des relations transactionnelles entre États et sujets qui débouchent sur un renouvellement des propositions politiques, à l'image des États-Unis d'Amérique.

De fait, la question des réformes n'est pas uniquement institutionnelle, mais touche également aux relations entre gouvernants et gouvernés, à différentes échelles, et en particulier à la question du consentement à l'action publique, et au développement de l'opinion publique.

Éléments de définition et de délimitation du sujet

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

État : autorité souveraine s'exerçant sur un peuple et un territoire déterminés. Dans le cadre de la question, il s'agit essentiellement de l'État royal qui connaît de notables évolutions au cours de la période, en particulier sous l'effet de la contradiction apparente entre deux réalités. L'État monarchique repose toujours pendant la seconde modernité sur un substrat idéologique qui conjugue dimensions historique, juridique et mystique et fait du principal dépositaire de la souveraineté un être supérieur, sacré et/ou oint, prêtre/chef de l'Église, garant d'un ordre politique et social censément immuable parce que d'essence divine. Pour autant, confronté à des nécessités immédiates, en premier lieu le soutien d'un effort guerre quasi permanent et la nécessité de gouverner à distance (plus encore dans le cas des colonies et dans le cas de la monarchie composite britannique), l'État opère un renforcement et une diversification des leviers de pouvoir (politiques et institutionnels, fiscaux, administratifs, militaires, culturels...) destinés à asseoir son autorité, y compris au-delà d'une certaine rationalité juridique (la raison d'État). Il atteint de ce fait au XVIII^e siècle un stade de maturité qui fait dire à Emmanuel Le Roy Ladurie qu'il effectue un basculement de l'État militaire à la monarchie administrative, du fait des outils mis en place pour soutenir l'exercice de cette autorité sur des territoires amples et des populations nombreuses.

L'exercice de l'autorité, quelles qu'en soient les modalités, repose toutefois sur une relation transactionnelle gouvernant/gouvernés et nécessite l'assentiment, au moins passif de ces derniers. Pour y parvenir, l'État présente une dimension émotionnelle qui articule autorité et compassion.

Réformer /réforme : réformer renvoie à une double signification, rétrospective et prospective. La première est le sens que lui attribuent les modernes, à savoir le « rétablissement d'une première discipline qui a été négligée, ou la correction des abus qui s'y sont introduits » (art. « Réforme », *L'Encyclopédie*, t. 13, 1751). Il s'agit donc de revenir à un ordre originel considéré comme idéal et rassurant dans la mesure où la stabilité, voire l'immuable, sont la garantie d'un ordre politique et social d'essence divine. Les initiatives qui consisteraient à en modifier la substance sont donc perçues comme de dangereuses nouveautés qui mettent en péril l'équilibre du royaume.

La seconde signification apparaît au XVIII^e siècle sous l'impulsion des Lumières, du développement de l'esprit critique et rationaliste et répond à la nécessité de fournir des réponses immédiates aux difficultés que connaît le royaume de France ou à la corruption en Angleterre. Elle correspond au sens actuel, à savoir un changement ou une modification apportée dans le but d'améliorer. Dans le cas britannique toutefois, l'emploi du terme « réforme » est problématique car il revêt une dimension confessionnelle et, au XVIII^e siècle, renvoie aux heures sombres du Commonwealth. On lui préféra le terme d'« amélioration ». Pour Antoine Lilti, « cela signifie qu'il faut entendre réforme au sens de projet concret de changement, mis en œuvre par les autorités au nom du bien public. Cela ne concerne pas exclusivement la machine étatique, mais plutôt l'action de l'État royal en tant qu'il agit sur l'ensemble de la société, en cherchant à en orienter le mouvement, à l'appel ou sous l'influence de certaines fractions de celle-ci ».

Éléments d'analyse du sujet :

- **Problématisation :**

On peut envisager plusieurs approches et donc plusieurs questionnements :

Cette tension (entre vision conservatrice et progressiste) dans les aspirations à réformer l'État est-elle un révélateur des mutations des théories et des pratiques de l'autorité/du gouvernement dans les monarchies française et britannique ?

Pourquoi appréhender l'État monarchique par le biais de l'aspiration au changement/à la réforme est-il un moyen de percevoir la diversité des conceptions du gouvernement et les mutations des pratiques de l'autorité dans les monarchies française et britannique ?

Pourquoi aborder l'État par le biais des processus réformateurs permet-il d'éclairer différemment les théories et pratiques de gouvernement et de nuancer l'approche par modèle des monarchies française et britannique ?

Proposition de plan détaillé

I. Réformer l'État : maintenir ou retrouver un ordre social immuable

Il s'agit dans cette première partie d'analyser la réforme comme un processus rétrospectif, qui vise à revenir à un état antérieur considéré comme meilleur. Il répond à la crainte, assez unanime, des populations pour la nouveauté, perçue comme un facteur de déstabilisation de la société.

1. Le mythe de la constitution ancestrale : quelle interprétation du contrat?

Réformer l'État c'est d'abord le faire revenir – ou prétendre le faire revenir – à des principes considérés comme intangibles et immuables, sur lesquels reposent les sociétés d'Ancien-Régime : un ordre social à la fois hiérarchique et mystique, des coutumes, une relation transactionnelle avec le souverain qui est garant de l'équilibre global, et donc de la paix sociale, de l'unité et de la fidélité des sujets et, dans une dimension mystique, de l'appui de la Providence. Tant en France qu'en Angleterre, le privilège joue un rôle fondamental, même s'il ne se matérialise pas par les mêmes dispositions.

Si, dans la pratique, la coutume évolue par état de fait (ex. l'institutionnalisation très progressive du *Prime Minister*), les discours théoriques reprennent surtout le dessus lorsqu'un des acteurs du régime outrepassa ses prérogatives du point de vue des autres.

2. Les crises, combattre le despotisme royal pour revenir à l'État antérieur

Les crises qui émaillent le début de la période s'inscrivent en réaction à ce qui est perçu par une partie des sujets comme une dérive despotique. Au-delà de la complexité des événements et des positions, cette aspiration à modifier le processus de renforcement de l'autorité royale à l'œuvre dans les deux monarchies peut être assimilée à une tentative de réforme de l'État royal de l'extérieur.

3. La sortie de crise : l'incapacité à penser au-delà du cadre monarchique

La désagrégation soudaine du régime de Cromwell comme de la Fronde peut paraître surprenante si l'on considère les revendications des principaux tenants d'un changement de régime. Joël Cornette, reprenant les analyses de P. Goubert ou de D. Richet, a montré combien les acteurs de la Fronde, en portant à son extrême la remise en question de l'autorité monarchique, se sont sentis au bord du précipice face au néant que provoquerait la disparition de l'ordre monarchique. L'absence de solution alternative s'explique par un cadre mental et un outillage intellectuel qui ne peut raisonner en dehors du cadre monarchique.

II. Réformer l'État pour le « moderniser ».

La deuxième partie envisage le versant prospectif des réformes de l'État monarchique qui questionne la « modernité » des mutations observées. Il faut se prémunir ici de toute approche téléologique, telle qu'elle a pu être reprochée à la *Whig history*, courant historiographique longtemps prédominant qui prétendait analyser l'histoire moderne des îles britanniques à l'aune de la réussite du libéralisme (politique et économique) anglais, considéré comme une exception insulaire.

Il faut souligner la pluralité des acteurs : ministres, hommes politiques d'opposition ou issus de milieux extraparlimentaires en Grande-Bretagne, agents de l'État en France, milieux intellectuels ou aristocratiques, pression de la population ou de l'opinion publique.

1. Renforcer l'État pour soutenir l'effort de guerre

La multiplication des conflits aux XVII^e et XVIII^e siècles oblige les États à trouver des ressources pour soutenir l'effort de guerre qui se traduit par un renforcement (ou une tentative dans le cas britannique) de l'autorité monarchique et a pu contribuer à l'élaboration du miroir de l'absolutisme.

2. L'État des Lumières

Ces mutations entraînent la nécessité de rationaliser l'État monarchique, sous l'influence des Lumières. Ce processus doit se penser dans le long terme, mais il connaît une nette accélération dans la seconde moitié du XVII^e siècle et surtout au XVIII^e siècle. La réforme de l'État revêt des temporalités différentes : au long cours avec

la mise en place et le perfectionnement progressif d'outils de gouvernement nouveaux issus des savoirs d'État ; abrupte avec certaines réformes qui visent à une transformation rapide de certains secteurs de l'État.

3. la question de la représentation populaire

Le problème de l'acceptation des réformes pose enfin la question de la participation des gouvernés au gouvernement. Mise en avant par certaines théories politiques pendant les crises qui discréditent le pouvoir royal (par ex. les monarchomaques), prônée par des Lumières influencées par le Parlement anglais, la représentation populaire est une question lancinante, qui repose sur le postulat d'une souveraineté d'origine, sinon d'exercice, populaire.

III. L'ambiguïté des réformes : conservatismes progressistes et progressismes réactionnaires

Plusieurs aspirations réformatrices se situent entre ces deux tendances : présentées comme la restauration d'un état antérieur, elles se soldent en réalité par des innovations politiques ou institutionnelles qui participent de la modernisation de l'État.

1. Un parlementarisme ambigu

Prôné par les milieux parlementaires français comme par les membres du Parlement britannique, le renforcement du poids des institutions « représentatives » est justifié par un retour à une « constitution » ancestrale qui se fonde sur la théorie du contrat et/ou la monarchie mixte. Pourtant, ces revendications convergent avec le problème de la représentation populaire développées par les philosophes. En découle un parlementarisme ambigu qui oscille dans son argumentation entre conservatisme et progressisme.

2. Un absolutisme, entre innovation et conservatisme

Usant de discours symétriques avec ceux des parlements, le souverain (anglais comme français) justifie le renforcement de son autorité par la volonté de gommer les abus des contre-pouvoirs et le plein exercice de sa puissance souveraine comme la norme, et dans le respect de la tradition.

3. La question de la perméabilité des modèles

La tension entre visions rétrospectives et prospectives dans les aspirations à réformer l'État mettent en lumière la perméabilité des « modèles » français et anglais et permettent de nuancer ces deux « modèles », absolutiste et « parlementaire ».

Conclusion

- Réformer l'État dans les deux monarchies résulte d'aspirations complexes, à la fois rétrospectives et prospectives qui mettent en lumière des conceptions différentes et nuancées de l'État monarchique.
- L'analyse de ces réformes, réalisées ou seulement espérées ou projetées, dévoile le large éventail de ressources mobilisées par les acteurs, internes, en marge ou externes à l'État, qui peut être ainsi abordé de manière dynamique, dans la profondeur des pratiques de l'exercice politique.
- La réussite ou l'échec, comme les temporalités des réformes, sont révélateurs de la plasticité de l'État moderne, comme des cadres mentaux et intellectuels qui régissent les sociétés d'Ancien-Régime ou de la capacité de l'autorité royale à susciter l'assentiment des gouvernés.
- Les mutations que connaissent ces deux États amènent à nuancer les modèles politiques français et anglais qui présentent des perméabilités.
- Elles mettent aussi en lumière des synchronies dans le régime des réformes : 1640-1660, l'affirmation de l'État; dans la seconde moitié du XVIII^e, l'État administratif et les tentatives de réformes libérales. Entre les deux, la mutation de l'État fisco-financier/militaro-fiscale est décalée, car plus précoce en France qu'en Angleterre (après 1688).

Ou encore

Proposition alternative : plan chronologique

1. les crises : volonté de revenir en arrière
2. deuxième moitié du XVII^e siècle : absolutisme et limites

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. La démonstration s'appuie 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 production graphique de synthèse et sa légende, si le candidat juge pertinent d'en produire une. Les réalisations graphiques 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 deux 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.

▪ Éléments de définition et de délimitation du sujet

De nombreuses frontières actuelles sont nées de conflits.

Il convenait d'abord de préciser que le sujet se limitait aux frontières politiques et que celles-ci sont le reflet des rapports entre États, puisqu'elles marquent la limite de souveraineté. Une dyade est ainsi la résultante des relations entre les deux États qu'elle sépare/met en contact au moment où elle est tracée. Dans un certain nombre de cas, la délimitation des territoires respectifs des États se fait dans un contexte de tensions, voire de négation de l'autre (faits coloniaux par exemple), et témoigne d'un rapport de force où l'État le plus puissant impose ses revendications. Nombre de tracés frontaliers sont ainsi issus de guerres à l'issue desquelles les vainqueurs ont (re)dessiné la frontière. Le front s'est alors mué en frontière. C'est le cas par exemple de la longue frontière entre les États-Unis et le Mexique. Le conflit est ainsi un puissant facteur d'horogénèse (Michel Foucher).

Le conflit peut parfois amener des États à s'abstenir de tracer la frontière les séparant, créant une configuration spatiale originale.

Des territoires disputés sont à l'origine de conflits frontaliers.

La frontière peut occasionner des conflits entre des États qui sont en désaccord sur son tracé car ils ont des revendications territoriales concurrentes. Il s'agit de différends frontaliers à proprement parler puisqu'ils concernent le tracé même de la frontière. Le Cachemire et l'Aksai Chin aux confins de l'Inde, du Pakistan et de la Chine illustrent cette configuration. Ces concurrences territoriales se doublent fréquemment d'autres enjeux tels que des rivalités de puissance, l'affirmation d'un nationalisme conquérant ou la volonté d'appropriation de ressources.

Ces rivalités territoriales peuvent donner lieu à des conflits armés de haute intensité, comme c'est le cas actuellement entre la Russie et l'Ukraine à propos du Donbass. Cependant nombre de tensions de ce type restent de faible intensité, en particulier si le tronçon faisant l'objet du désaccord est de faible longueur ou si les États qu'il sépare ont des relations par ailleurs pacifiques. Le contentieux entre la France et l'Italie au sujet de leur dyade dans le massif du Mont-Blanc ne donne ainsi lieu à aucune forme de réelle agressivité entre les deux États.

L'aspiration de populations à créer un territoire national en traçant de nouvelles frontières occasionne des conflits.

L'espace politique mondial actuel se caractérise par le souhait d'un nombre assez élevé de populations de créer leur propre État². Cette aspiration passe par la délimitation d'un territoire national et donc la création de frontières. On peut assimiler à cette situation la sécession de régions faisant partie du territoire d'États faillis tels que la Somalie dans la mesure où elle se traduit par le même processus de découpage de nouveaux ensembles territoriaux au sein d'un État. Ces nouvelles limites autoproclamées font en général l'objet du désaccord de l'État ou des États dont le territoire se trouve ainsi réduit. Cet antagonisme se traduit fréquemment par des conflits armés dont le Caucase a par exemple été le théâtre depuis les années 1990. Ces processus mettent en jeu la question de la reconnaissance, donc les modalités de régulations internationales, notamment de légitimation des tracés frontières. Le cas du Kosovo, dont la reconnaissance officielle oppose les États membres permanents du Conseil de sécurité de l'ONU, est un exemple de cette situation, tout comme le statut de la Crimée ou des territoires ukrainiens annexés par la Russie en 2022.

Les ressources transfrontalières sont aussi susceptibles d'engendrer des conflits.

Des antagonismes entre États à propos de leurs frontières sont également susceptibles de naître du souhait de chacun de ces États de s'approprier une ressource divisée par la frontière ou proche de celle-ci. La question des cours d'eau internationaux, notamment, donne lieu à un certain nombre de différends entre États voisins par exemple à propos du Nil³ (opposition amont/aval). Cette volonté d'appropriation de la ressource peut déboucher sur une remise en cause du tracé de la frontière (rive droite/rive gauche par exemple), comme le montrent les situations de revendications concurrentes d'espaces insulaires donnant accès à une ZEE dont les ressources peuvent être exploitées. Les tensions à ce propos sont parfois fortes par exemple en mer de Chine méridionale, et quelquefois de beaucoup plus faible intensité (ex. : entre Madagascar, l'Île Maurice et la France à propos des Îles Éparses). Cela peut donner naissance à des zones communes d'exploitation qui permettent de s'entendre sur la répartition des droits d'exploitation sans avoir à trancher sur un tracé conjointement reconnu par les deux États à la fois opposés et partenaires. Des situations de non-reconnaissance réciproques peuvent ainsi donner lieu à des modalités de coexistence technique temporaire.

Le degré de porosité des frontières est aussi susceptible d'engendrer des conflits.

Certains États sont en désaccord à propos des flux qu'ils autorisent ou non à franchir leur frontière commune. Le différend peut porter sur les échanges de marchandises et ainsi tourner à la « guerre » commerciale, dont les armes sont notamment les taxes douanières, les quotas ou les barrières non-tarifaires telles que les normes de sécurité. Les flux humains, migratoires comme quotidiens, sont aussi aujourd'hui sources de tensions entre États qui se matérialisent parfois par un réaménagement de la frontière sous la forme de murs ou autres clôtures frontalières, comme l'illustre la dyade entre le Bangladesh et l'Inde, cette dernière souhaitant également lutter contre les flux de marchandises illégaux.

Les frontières conflictuelles donnent lieu à des organisations spatiales spécifiques.

Les tensions frontalières peuvent profondément marquer l'espace et le paysage. La frontière elle-même peut clairement être matérialisée par des aménagements visant à en empêcher le franchissement : clôtures, barbelés, postes-frontières ... Florine Ballif et Stéphane Rosière⁴ utilisent le terme *teichopolitique* pour désigner l'ensemble des mesures prises par les États afin de clôturer leur territoire par des frontières matérialisées, situation qui leur semble de plus en plus fréquente. A plus petite échelle les régions frontalières sont aussi alors organisées par le conflit : la présence militaire ou policière est forte, la liberté de circulation restreinte. La dyade entre les deux Corée ou la *line of control* au Cachemire sont emblématiques de cette configuration.

Les conséquences de la présence de ce type de frontières sur les sociétés qui vivent à proximité sont importantes, jusque dans l'organisation de la vie économique locale. Les populations sont souvent les premières victimes des affrontements si les tensions débouchent sur un conflit armé. Leur habitat est par ailleurs spécifique, marqué par une prégnance de l'incertitude et par des possibilités de déplacement parfois contraintes. Cet espace vécu, contraint, se manifeste dans des paysages singuliers, en particulier dans le cas des agglomérations traversées par une frontière conflictuelle comme Nicosie où les citoyens n'ont accès qu'à une partie de l'espace urbain. La frontière peut cependant à l'inverse avoir une fonction de refuge pour la population de certains États : la franchir permet de se mettre relativement à l'abri d'affrontements se déroulant sur le territoire national. Les réfugiés ayant fui la guerre en Syrie illustrent par exemple cette situation. Cependant ces flux peuvent aussi participer à la diffusion du conflit ou à l'émergence de nouvelles formes conflictuelles.

Lorsque le conflit autour de la frontière est de faible intensité, ses traductions spatiales sont moins visibles. L'affirmation de la souveraineté française sur les Îles Éparses face aux revendications malgache et mauricienne passe par exemple bel et bien par une présence militaire mais avec un si faible effectif qu'elle est de l'ordre du symbolique plus que de l'opérationnel.

² ROSIERE Stéphane, « La fragmentation de l'espace étatique mondial », *L'espace politique*, N° 11, 2010.

³ BLANCHON David, *Géopolitique de l'eau. Entre conflits et coopérations*, Paris, Le cavalier bleu, 2019.

⁴ BALLIF Florine, ROSIERE Stéphane, « Le défi des « teichopolitiques ». Analyser la fermeture contemporaine des territoires », *L'Espace géographique*, 2009.

Les conflits liés aux frontières doivent être envisagés dans une temporalité longue.

De nombreux conflits frontaliers sont des héritages de situations historiques. C'est le cas notamment des revendications antagonistes à propos de limites tracées dans le contexte de la colonisation.

Par ailleurs, les conflits autour des frontières sont évolutifs : ils peuvent connaître des épisodes de regain de tensions mais aussi des moments d'apaisement. Le différend au long cours entre l'Inde et le Pakistan à propos du Cachemire, qui s'est traduit par plusieurs conflits armés ouverts entrecoupés de phases de relative trêve, en est un exemple. Ces conflits sont également susceptibles de trouver un terme par des accords négociés entre États (tels que celui conclu entre la Norvège et la Russie à propos de la délimitation de leurs ZEE respectives en 2010) ou le recours à la Cour internationale de justice (ce fut le cas par exemple dans les années 2000 au sujet d'un tracé litigieux entre le Cameroun et le Nigeria).

L'existence dans le passé d'un conflit frontalier aujourd'hui disparu peut continuer à produire des effets spatiaux. Certaines rémanences territoriales donnent à voir des « frontières fantômes » (Béatrice von Hirschhausen), c'est-à-dire l'existence de seuils dans les comportements sociaux rappelant le tracé d'anciennes frontières. Ces phénomènes peuvent être en lien avec une situation conflictuelle notamment à travers une dimension électorale révélant des clivages marqués au sein d'un même État. Ces analyses avaient notamment mobilisé des situations en Pologne, ou encore en Allemagne entre Länder des anciennes RFA et RDA.

▪ Exemple de problématisation et de plan détaillé

Si la relation frontières-conflits semble relever de l'évidence *a priori*, l'analyse du sujet révèle toute la complexité de ses différentes déclinaisons. D'autant que l'évidence peut être questionnée dans le cadre de la mondialisation qui se manifeste par le double phénomène d'accroissement de l'ouverture et de la fermeture des frontières, selon les contextes territoriaux et surtout géopolitiques. D'une évidence, il est ainsi possible d'en arriver à un paradoxe : pourquoi les frontières, dans un contexte de mondialisation souvent synonyme d'ouverture des territoires, continuent-elles d'apparaître comme des catalyseurs de diverses formes de conflictualité ?

I. Les frontières, espaces privilégiés d'expression des conflits interétatiques

1/ Les frontières, l'espace d'expression des antagonismes par excellence

Cette première sous-partie est l'occasion de poser un certain nombre de situations attendues afin de d'entrer dans la démonstration par ce qui apparaît comme l'évidence *a priori* : les frontières sont des espaces de tensions impliquant au moins deux États. Les exemples comme la DMZ entre les deux Corée ou encore le Cachemire et l'Aksai Chin aux confins de l'Inde, du Pakistan et de la Chine peuvent être mobilisés. Il est possible de faire référence à des situations continentales comme maritimes.

Il s'agit de démontrer que la dimension conflictuelle de la frontière peut être liée à son tracé en lui-même, mais, que le plus souvent, cette dimension relève d'une projection d'enjeux dans une aire et un objet hautement symbolique : le contact territorial matérialisé entre les deux parties à ce conflit – qu'il soit actif ou latent.

2/ Lorsque les conflits mettent en réseau les diverses formes de frontières : la recomposition des spatialités du conflit

Le lien frontières-conflits est ainsi plus complexe qu'il n'y paraît, jusque dans la façon dont les différentes formes de frontières sont mobilisées et mises en résonances lors d'un conflit. L'exemple de la guerre en Ukraine est particulièrement éclairant à ce sujet : non reconnaissance des frontières ; justification d'une « opération spéciale » pour sécuriser un peuple dans le périmètre des frontières de son territoire ; réponse des États occidentaux par l'accroissement des barrières commerciales et des sanctions économiques puis par la fermeture de leur espace aérien aux avions russes ; fermeture de l'espace aérien russe en retour aux avions des compagnies occidentales avec de forts effets sur les couloirs aériens intercontinentaux (notamment Europe-Asie de l'Est) ; affirmation des frontières des États membres de l'OTAN en bordure de la Russie et de l'Ukraine par renforcement des dispositifs militaires de l'alliance (forces françaises renforcées en Estonie et en Roumanie par exemple) ; investissement agressif du cyberspace pour violer la souveraineté administrative de différents États en déstabilisant les services publics par l'entremise d'acteurs parfois non étatiques...

Les migrations liées aux situations de conflits contribuent également à les diffuser et les métamorphoser à travers des emboîtements complexes. La mise en place de camps de réfugiés dans les territoires immédiatement situés au-delà du seuil identifié comme protecteur par les personnes fuyant les conflits dans leur pays peut contribuer à l'apparition de tensions avec les populations locales dans le cadre de la nouvelle organisation spatiale dessinée. L'exemple des camps de réfugiés installés dans l'est du Tchad, liés à la guerre dans le Darfour, peut illustrer cette situation.

3/ Résoudre les conflits par l'accord sur les frontières

Cette fin de partie doit permettre de rendre compte de la compréhension de la diversité des temporalités d'un conflit, qui inclue également la phase de résolution. La frontière, qui peut être le catalyseur des antagonismes, révèle toute sa dimension contractuelle et symbolique également par sa capacité à devenir l'outil de construction d'un cadre d'accord renouvelé. S'accorder sur le principe de légitimation du tracé des frontières devient un acte diplomatique qui permet de dépasser l'opposition armée. L'adoption du tracé par la signature d'un accord/traité devient le catalyseur qui permet de construire les conditions d'un désengagement progressif. Nombreux sont les exemples, récents (Sud-Soudan) ou des années 1990 qui peuvent être mobilisés pour aborder la dimension géohistorique des frontières comme potentialité de régulation de situations conflictuelles.

Cette partie permet d'aboutir à l'idée de régulation et de reconnaissance qui est une dimension fondamentale du sujet avec une approche actorielle, en questionnant le rapport à la dialectique du droit et de la force.

II. Les frontières, espaces de régulation des relations interétatiques : la reconnaissance comme rapport au droit et à la force

1/ S'affirmer par la frontière

La frontière permet à un État d'affirmer sa vision du monde en définissant ses principes de légitimation. Il s'agit d'un enjeu de puissance : façonner l'organisation de son environnement proche. Les espaces maritimes peuvent être mobilisés, notamment la position de la Chine dans les mers de Chine. A travers la définition de lignes de base droites avantageuses et de la « production » d'îles, l'État aspire à créer, de manière unilatérale, les conditions de diffusion d'un principe d'affirmation de ses droits exclusifs en mer sur des aires très étendues. Il est également possible de mobiliser des situations continentales, par exemple les frontières entre les États baltes et la Russie (Lettonie notamment). Autour du district de Pytalovo/Pskov s'est joué de 1991 à 2007 la confrontation de deux principes de légitimation des tracés frontaliers : continuité de la constitution de 1922 et donc de l'extension territoriale de la République de Lettonie d'alors vs régulation des indépendances des anciennes républiques constituant l'URSS dans leur périmètres territoriaux au sein de la fédération en 1975. Ce district avait été rattaché à la République de Russie au sein de l'URSS en 1944, engendrant une dissymétrie dans la reconnaissance du tracé de la frontière. L'accord de 2007, dans un contexte renouvelé pour la Lettonie d'intégration de l'UE, de l'espace Schengen et de l'OTAN, a conduit l'État balte à renoncer à ses revendications territoriales afin de « solidifier » ses frontières.

La capacité à affirmer « ses » frontières participe du processus d'affirmation de soi comme État. Il est possible de mobiliser les situations de proclamation unilatérale d'indépendance conduisant à l'apparition de « quasi États » lorsque ces processus sont soutenus par un « État protecteur » mais non reconnus internationalement. La forme dessinée par les frontières peut devenir constitutive de l'idée même de l'État, jusqu'à la portée sur le drapeau national (cas du Kosovo).

2/ Nier par la frontière : processus de colonisation

Les situations de revendications divergentes de la frontière ne sont pas les seuls cas de conflit à propos des frontières. Il existe également des situations de non-reconnaissance, voire de négation. L'entrée par la cartographie historique permet de prendre en compte le rôle du couple blancs de la carte/tracé des frontières sur une carte comme discours sur la légitimité à s'appropriier un territoire considéré comme non-approprié au préalable. S. Velu a ainsi proposé des études sur le Chaco argentin et la façon dont la carte a été un instrument de construction d'un socle de légitimation des prétentions de l'Argentine vis-à-vis de ses voisins sur ce territoire. Tracer la frontière sur une carte pour s'approprier des territoires participe du processus de territorialisation à travers la mobilisation d'une dynamique de front pionnier, parfois de colonisation, qui nie l'existence de toute forme d'appropriation préalable. Il s'agit bien d'une affirmation de Soi par négation de l'Autre, en impliquant certes l'acteur étatique, mais plus largement tous les types d'acteurs impliqués dans un processus de front pionnier, en générant une multiplicité de conflits d'usage dans l'application factuel du processus. Cette entrée permet une nouvelle fois de rappeler la dimension géohistorique de la frontière.

3/ Coopérer dans le désaccord : les territoires fonctionnels de la non-reconnaissance

Les situations de désaccord politique autour des frontières ne signifient pas que des relations interétatiques fonctionnelles soient impossibles. Les régimes de non-reconnaissance politique en mer peuvent conduire à l'invention de zones intermédiaires qui permettent de s'accorder sur la répartition de droits d'exploitation des ressources au sein d'une zone définie par l'aire faisant l'objet de la superposition de revendication. Ces zones communes d'exploitation, très présentes en mers de Chine, sont un outil économique et diplomatique, notamment dans la façon dont le Japon a utilisé ce dispositif autour des îles Senkaku qui sont revendiquées à la fois par lui, la Chine et Taiwan. Il s'agit ainsi non seulement d'un levier de résolution de conflits politiques par des accords économiques, mais également d'un outil diplomatique de considération ou d'ignorance d'un partenaire régional.

Cette dernière idée permet d'amener le fait que la gestion de la relation frontières-conflits est susceptible de développer ou de faire apparaître des organisations spatiales singulières, qui peuvent d'ailleurs avoir des résonances jusque dans des constructions territoriales singularisantes.

III. La conflictualité, une territorialité frontalière

1/ La prévention des conflits et la surveillance, une organisation spatiale fortement territorialisante

Les frontières particulièrement militarisées, ou organisées autour d'une finalité de surveillance continue, se traduisent non seulement un paysage marqué par les matérialisations de la limite politique, mais aussi par des organisations sociales particulières. La question est alors celle de la place laissée aux civils et à la façon dont s'organise une société locale qui s'approprie les opportunités et contraintes d'une forte présence militaire ou policière.

De multiples conflits d'usage peuvent apparaître même une fois que les frontières ont perdu cette fonction militaire. C'est le cas dans les Alpes, par exemple entre France et Italie, autour de la question de la patrimonialisation des artefacts de la présence militaire autour de la ligne de crête frontalière. Un processus de sélection patrimonial conduit à valoriser les ouvrages Vauban localisés en vallée et à reléguer les ouvrages Serré de Rivière et parfois Maginot au rang de friches. Un débat existe entre associations de préservation du patrimoine militaire et associations écologistes sur le traitement à donner aux barbelés et autres marquages hérités de la ligne potentielle d'affrontement. Pour les premières, il s'agit de traces qui participent de l'histoire des territoires ; pour les secondes il s'agit d'une source de pollution qu'il convient de traiter.

2/ La mise en tourisme et la mémoire de la frontière, une géopolitique, notamment de la « réunification »

La frontière conflictuelle peut faire l'objet d'une mise en tourisme, par exemple à Chypre. D'un point de vue général, la frontière peut constituer une ressource territoriale exploitée par les territoires. Les anciennes frontières conflictuelles en sont de bons exemples. La façon dont le secteur du *Dreiländereck* est mis en scène aujourd'hui entre Slovénie, Italie et Autriche constitue une illustration. Ancienne zone interdite jusqu'en 2004, cet espace de crêtes constitue aujourd'hui une attraction touristique facilement accessible en télécabine.

Plus encore, les anciennes frontières conflictuelles peuvent accueillir un tourisme mémoriel comme à Berlin. Cependant la mémoire de la frontière peut à l'inverse générer des conflits internes aux sociétés. Les trajectoires électorales des Länder ouest- et est- allemands donnent à voir un seuil qui n'est pas sans évoquer l'ancienne frontière, sans pour autant la respecter strictement. La frontière ouverte peut tout autant déstabiliser des territoires que les structurer, accentuant des réflexes identitaires de singularisation à outrance. Tout cela participe du phénomène des *Phantomgrenzen*.

3/ La coopération transfrontalière n'est pas sans conflit au quotidien

D'ailleurs, les processus de coopération transfrontalière ne signifient pas la disparition de toute forme de conflictualité autour de la frontière, au contraire. Les dissymétries de richesse, les éventuelles contraintes imposées au franchissement et pour l'accès au marché du travail dans le pays voisin, les différentiels de droit... constituent autant les bases d'une destinée commune autour d'une appropriation commune de la frontière que des fondements de nouvelles formes de conflictualité, notamment sociales. Jusque dans les projets de RER métropolitains transfrontaliers s'expriment des rapports de force en termes de normes et d'intérêts industriels. Ainsi, le *Léman express* s'appuie sur une flotte de trains passe-frontière (interopérables) issus de deux constructeurs : Alstom et Stadler. Chacun des États impliqués dans cet aménagement a souhaité valoriser « son » industriel national. Cette double flotte ne simplifie pas les conditions d'exploitation de l'opérateur. A cette occasion, une géopolitique des horaires s'est également exprimée. La Suisse est parvenue à diffuser son espace horaire cadencé sur tout l'espace de projet, en reportant la frontière ferroviaire de la gare historique des Eaux-Vives (située en territoire suisse), à la gare d'Annemasse (située en territoire français).

➤ **Piste de conclusion**

En somme, la relation frontières-conflits est animée par des liens profonds, parfois paradoxaux, mais continus parce que, au fond, ces deux notions partagent une même caractéristique : elles ne sont jamais totalement effacées, elles se transforment, muent, se déplacent, continuent de se rappeler aux sociétés par des rémanences... En cela, elles sont des éléments fondamentaux des trajectoires des territoires qui s'entre-alimentent tant dans leur intensification que dans leur affaiblissement.

➤ Productions graphiques

Dans la mesure où les conflits liés aux frontières sont d'origine, de nature et d'intensité très diverses, un croquis de synthèse à l'échelle mondiale⁵ peut ne pas apparaître comme l'illustration la plus adaptée pour répondre au sujet.

La réalisation de productions graphiques intermédiaires peut permettre au candidat de mieux mettre en lumière l'hétérogénéité des situations de conflits aux frontières. Les candidats peuvent exposer avec profit de multiples cas tels que ceux :

- des deux Corée pour évoquer les frontières conflictuelles hermétiquement fermées
- de la dyade États-Unis/Mexique pour aborder les tensions liées au contrôle des flux
- du Nil ou du Tigre et de l'Euphrate pour analyser les conflits engendrés par la volonté de contrôle de ressources transfrontalières
- de l'Ukraine pour montrer un exemple de conflit militaire ouvert lié notamment à des revendications territoriales antagonistes.

Ces quelques exemples ne présentent aucun caractère impératif ou exhaustif, et toute production graphique cohérente vis-à-vis de la démonstration du candidat, exploitée dans la copie, qui respecte les règles de la méthode cartographique, est admise.

Pour le jury, Kevin Sutton

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 corpus de documents, ainsi qu'une réflexion didactique aboutissant à 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. Elle permet d'évaluer non seulement la maîtrise de contenus scientifiques contextualisés mais aussi la maturité professionnelle du candidat. Cet exercice exigeant demande une préparation solide, fondée sur un approfondissement des connaissances scientifiques sur les questions inscrites au programme du concours, et une mise en perspective de ces savoirs au regard des enjeux de leur transmission aux différents niveaux de l'enseignement secondaire.

La démarche attendue dans le volet scientifique repose sur le commentaire, le croisement et la mise en perspective des informations contenues dans le corpus documentaire. Il ne s'agit donc pas d'un simple prélèvement d'éléments dans les documents en vue de justifier ou d'illustrer un propos général, ce qui transformerait l'exercice de commentaire en une dissertation à partir de documents. Ainsi, au-delà de la synthèse des informations contenues dans les documents, il est nécessaire de questionner le document en lui-même, ses apports ou limites éventuelles. En outre, comme dans tout commentaire, il faut apporter des connaissances personnelles et précises qui éclairent les documents. Il convient néanmoins de ne pas chercher à les appliquer de façon artificielle et plaquée. Les meilleures copies les utilisent au contraire habilement pour mettre en perspective tel ou tel aspect du corpus.

Le volet didactique vise à évaluer comment les candidats s'appuient sur la transposition des enjeux scientifiques du dossier pour l'élaboration des savoirs scolaires. 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

⁵ Un exemple de ce type de croquis est fourni par BRIOT Ninon, BOURON Jean-Benoît, IOSTI Pauline, « Carte à la une. Les frontières disputées et conflictuelles dans le monde », *Géococonfluences*, 2021.

<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/carte-a-la-une/conflits-differends-frontaliers>

capacités), les modalités concrètes et réalistes de travail des élèves (consignes, activités, productions), la posture de l'enseignant et enfin les modalités d'évaluation. Le jury rappelle avec force qu'il n'a aucune attente spécifique en ce qui concerne les modalités pédagogiques choisies.

Partie scientifique

L'introduction est un élément essentiel du commentaire qui 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 présenter de manière synthétique et dynamique les documents et leur diversité (par regroupement thématique, selon les dynamiques ou les acteurs, les échelles envisagées...). 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.

Le développement est organisé en fonction de la problématique. Il est au 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, mais on encouragera les raisonnements qui résultent du croisement de plusieurs documents qui peuvent se recouper, se compléter ou encore différer. Le fait de bien les associer à l'argumentation scientifique est 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. Toute dérive vers la dissertation sur documents est pénalisée.

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. Il convient de ne pas séparer artificiellement les deux parties de l'épreuve.

Partie didactique et pédagogique

L'« utilisation pédagogique de documents historiques ou géographiques » permet de mesurer la capacité des candidats à envisager et concevoir un temps d'enseignement et d'apprentissages à partir d'une question scientifique en réalisant un choix pertinent de documents au sein du corpus documentaire. Cette partie de l'épreuve permet de prendre en compte les compétences professionnelles des candidats à l'agrégation interne et leurs capacités, en tant que professeurs, à transmettre des connaissances et à faire acquérir des compétences ou des capacités à leurs élèves. La cohérence de l'ensemble de la copie est à considérer. **Ainsi, une copie qui ne comporterait pas de transposition didactique ou qui verrait celle-ci réduite à quelques lignes ne peut prétendre à une note égale ou supérieure à 10/20, quelle que soit la qualité de la partie scientifique**, dans la mesure où cette situation correspond à une non prise en charge de la spécificité de l'épreuve.

La transposition didactique développée par le candidat doit permettre de comprendre le travail mené en classe avec les élèves, en lien avec les objectifs d'apprentissage choisis et explicites. Le jury doit donc être en mesure de comprendre concrètement comment les élèves travaillent et ce qu'ils ont à faire dans un temps imparti. Il évalue autant la pertinence de la proposition que la capacité du candidat à justifier ses choix didactiques et pédagogiques au regard de l'âge des élèves, des attentes des programmes et de l'articulation pensée entre les connaissances et les compétences à travailler.

La forme de la transposition est laissée à la libre appréciation des candidats. Ainsi, si la plupart d'entre eux décident d'y consacrer une partie à part entière à la suite du commentaire, il est également acceptable d'effectuer d'autres choix, comme la développer au sein d'une partie ou sous-partie du commentaire ou la « filer » au fur et à mesure du commentaire de documents.

Cette seconde partie de l'épreuve comporte *un volet didactique* où les candidats montrent comment passer des enjeux scientifiques du dossier aux savoirs scolaires et *un volet pédagogique* où ils montrent comment les élèves vont acquérir ces savoirs à partir d'un choix éclairé de document(s) issu(s) du corpus.

Points d'attention

- Les volumes horaires pour chaque thème du programme sont indicatifs. Si le candidat le justifie pédagogiquement, il peut 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, à

condition de préciser comment le moment de cours proposé s'inscrit dans le cadre du traitement général du thème.

- Les contenus d'enseignement sont indissociables des compétences/capacités qu'ils permettent de travailler. Ces dernières sont clairement identifiées dans les programmes et en font partie intégrante, au même titre que les connaissances. Il est donc indispensable que le candidat les prenne en compte et les justifie dans sa proposition.
- Au collège, les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et l'Accompagnement Personnalisé constituent des modalités d'enseignement possibles de l'histoire ou de la géographie. Les parties du programme d'histoire ou de géographie des différents niveaux peuvent par conséquent y être insérées. La proposition pédagogique peut également s'inscrire dans le programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP).

Cependant :

- L'agrégation interne visant à promouvoir des enseignants exerçant 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 (EMC) est associé à l'histoire-géographie notamment au collège, même s'il a un caractère pluridisciplinaire. Des références à l'EMC dans les propositions pédagogiques ne sont pas des attendus. Pour autant, dans la mesure où les finalités citoyennes de l'histoire et de la géographie sont explicites et centrales dans les programmes scolaires, les liens réalisés avec cet enseignement sont à valoriser.

Les attendus de la partie didactique et pédagogique de l'épreuve sont rappelés ci-dessous.

Éléments attendus	Précisions
Le niveau de classe choisi, la thématique du programme retenue (thème et/ou sous- thème)	Même si le corpus documentaire se prête à une transposition dans plusieurs niveaux d'enseignement, le candidat en choisit un seul. Toute proposition est acceptable dans la mesure où elle est l'expression d'un choix réfléchi et cohérent, adapté au public du niveau choisi. Il convient ainsi de s'assurer que la lettre et l'esprit de la partie du programme sont compatibles 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. Il convient également de resituer le projet de transposition dans la progression des programmes et des apprentissages des élèves.
Les compétences visées et les objectifs poursuivis	Les compétences, les capacités 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	Le candidat choisit un nombre limité de documents dans le corpus proposé. Ce nombre est à apprécier au regard de la nature de la transposition didactique proposée par le candidat et de l'âge des élèves, mais il est raisonnable de ne pas mobiliser plus de trois ou quatre documents. La question du choix et de l'adaptation des supports est essentielle dans cette épreuve : le(s) document(s) retenu(s) doi(ven)t-il(s) être adapté(s), si oui pourquoi et comment ? (simplification de la 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 ne soit interrogé. On attend du candidat qu'il propose, dans les grandes lignes, 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. Toutes les démarches peuvent être acceptées dans la mesure où elles s'inscrivent en cohérence avec le

	projet d'ensemble. C'est avant tout 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, évaluations en cours d'apprentissage, autoévaluation ou évaluation par les pairs, évaluations différenciées, évaluation sommative de fin de chapitre, etc.

3.3.1 option histoire

Le sujet d'histoire participe au renouvellement européen de l'histoire ouvrière depuis les travaux de Gérard Noiriel, Michelle Perrot, Edward P. Thomson, Eric Hobsbawm, ou ceux plus récents de Xavier Vigna, Laure Machu pour la France, de Sandrine Kott pour l'Allemagne.

Ce dossier documentaire invite le candidat à se mesurer aux multiples réalités de la constellation ouvrière, et de se demander si l'ouvrier et le prolétaire se confondent. Il s'articule à plusieurs entrées des programmes d'histoire du secondaire, notamment en classe de 4^e, thème 2 l'Europe et le monde au XIX^e siècle », « l'Europe et la Révolution industrielle » ou en classe de première générale, thème 3, chapitre 2 dont un des points de passage et d'ouverture est la fusillade de Fourmies.

Selon les dimensions développées, il serait également possible d'envisager par exemple de s'inscrire dans le thème 1 de la classe de 3^e, entrée « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) en s'appuyant sur les documents 2, 6 et 8 (en en prenant un ou en les réunissant sous la forme d'un dossier).

Délimiter le sujet

L'industrialisation de l'Europe occidentale dans la première moitié du XIX^e voit émerger une nébuleuse ouvrière, au sein de laquelle se constitue un nouveau prolétariat : quelle est sa place ? Se confond-il avec la classe ouvrière et le mouvement ouvrier (lecture marxiste), ou bien n'en est-il qu'un des aspects, une sorte de marge repoussoir, le visage le plus hideux du déracinement, de la désocialisation et dépossession de soi ?

L'image qu'a laissée le prolétariat industriel au XIX^e dans l'imaginaire des élites dirigeantes est celle des nouveaux barbares capables des pires égarements, brutalisés par l'asservissement, mais qui revendiquent une justice sociale.

Le prolétaire, c'est « l'oublié du Christ » au XIX^e, l'indigent parmi les pauvres, le plus aliéné parmi les aliénés de l'industrie (« *les esclaves de la manufacture* », Jacques Rancière). Pourtant, toute lecture misérabiliste et compassionnelle, largement conditionnée par une focale marxiste, nous éloigne de certaines réalités sensibles, infiniment plus complexes et nuancées.

L'ouvrier du textile en révolte en Silésie en 1844, incarnation du prolétaire au milieu du XIX^e en Allemagne, est-il comparable à l'ouvrier parisien des journées de juin 1848 ou du pauvre du quartier de Whitechapel de la fin du siècle victorien ? De surcroît comment l'image, le statut, la représentation du prolétaire ont-ils évolué de 1830 aux années 1930 ? Il est clair que le prolétaire des années 1930 à l'heure de l'organisation scientifique du travail n'est plus celui des débuts de la première industrialisation, au moment où le travail commence à se mécaniser, dans les années 1820-1830. Si tout prolétaire est un ouvrier, tout ouvrier (gens de métiers d'art, ouvriers qualifiés, artisans d'atelier, contremaîtres) n'est pas nécessairement un prolétaire. De quoi rêvent les prolétaires ? Sont-ils les leaders qui mènent les grèves dans le mouvement social ?

La conjonction de coordination « et » mérite d'être interrogée : il s'agit bien de réfléchir sur tous les rapports de dialectique entre un ouvrier et un prolétaire au travail et en dehors, qu'ils soient fondés sur la complémentarité ou la concurrence, la contiguïté ou la séparation. Ces relations fluctuantes sur les lieux de travail et autour du travail, dans la vie quotidienne, selon un angle culturel, technique, économique, politique, étaient au cœur de la problématique à rechercher.

En effet, des années 1830 aux années 1930, les liens entre ouvrier et prolétaire ont profondément évolué, de même que la gestion des différentes mains-d'œuvre ouvrières par les patrons et la prise en compte des statuts ouvriers dans l'édification de la protection sociale par la puissance publique.

Définitions

Dès le Moyen Âge, est appelé ouvrier (du latin *operarius*) celui qui loue ses services moyennant un salaire et effectue un travail manuel. Cependant, le terme peut être synonyme d'artisan, ce qui trouble la définition, en particulier au XIX^e, où le petit patron artisan est aussi un ouvrier qualifié (l'ouvrier-artisan), détenteur d'un savoir et d'un savoir-faire acquis par apprentissage. Plus largement, à partir des années 1830-40, le terme d'« ouvrier » désigne avant tout les travailleurs de l'industrie et du bâtiment et prend des couleurs politiques (l'ouvrier, c'est le « rouge »). L'ouvrier spécialisé, sans qualification, apparaît avec le taylorisme, au début du XX^e, et il occupe avec le manœuvre, l'échelon le plus bas au sein de l'usine et touche le plus bas salaire (femmes, immigrés, enfants) : il est le vrai prolétaire.

Il existe en effet plusieurs entrées pour définir le prolétaire dans le temps et l'espace, ce qui rend sa définition complexe et mouvante, d'autant qu'elles s'entrecroisent : une lecture historique (de qui les prolétaires modernes sont-ils les héritiers ?), sociale (au début du XIX^e, le prolétariat c'est la couche inférieure du peuple, le pauvre du Christ, « *Mon Dieu, ayez pitié du pauvre prolétaire* », se lamente Lamennais), idéologique (Marx et Engels en font la classe révolutionnaire) et anthropologique ou culturelle (travailler, vivre au quotidien, s'exprimer, habiter, se vêtir, se divertir en tant que prolétaire, lutter, s'entraider, s'organiser, manifester...).

Le terme de prolétaire vient du latin *proletarius* (*proletarii* au pluriel) : dans la Rome républicaine, il s'agit du citoyen pauvre non inscrit au cens qui n'a pour seule richesse que sa progéniture. Les non-possédants ne disposaient de rien d'autre que de leurs enfants (*proles*=descendance). Il n'est enrôlé dans l'armée qu'en cas de levée en masse et ne paie pas d'impôt. Le prolétariat à Rome constitue la sixième et dernière classe de la société. Le prolétariat s'est formé à Rome, à partir de la deuxième guerre punique, avec une masse de citoyens pauvres qui ne se recrutait pas seulement parmi les affranchis, mais surtout dans la paysannerie romaine, qui avait perdu son moyen d'existence et confluaient à Rome.

Le terme *der Proletarier* arrive en Allemagne au début du XIX^e par l'intermédiaire des saint-simoniens : celui qui ne possède rien (le pauvre du Christ), qui ne sert la société que par sa progéniture. Dans les années 1830, le terme devient un mot-clé dans les écrits des auteurs républicains démocrates allemands et dans les premiers documents du mouvement ouvrier.

Avant 1848, à l'heure de l'industrialisation des sociétés, le mot prolétariat est d'usage courant pour désigner la masse des travailleurs salariés, selon une terminologie formulée en termes sociologique et littéraire (les riches contre les pauvres, les *Misérables* de Victor Hugo, les *bas-fonds* de Dickens, entre misère et frustrations). Pour les écrivains sociaux de la première moitié du XIX^e, la condition du prolétaire est une malédiction qu'il faut abolir en poursuivant l'œuvre émancipatrice de la Révolution de 1789.

Les socialistes prémarxistes utilisent plus volontiers le terme de « producteurs », mettant l'accent sur l'aspect positif de cette classe, créatrice de richesse sociale, à une époque où l'on parle encore de « métiers », et où, hormis en Angleterre (textile et charbon), la classe ouvrière des débuts du XIX^e en France et en Allemagne reste marquée par les caractères peu développés de l'industrie.

Dès lors, avec les utopistes (Saint-Simon, Fourier), les politiciens réformistes radicaux partisans d'un socialisme d'État (Louis Blanc, Karl Rodbertus) ou bien encore les révolutionnaires néobabouvistes qui considèrent que seul un coup de force d'individus éclairés peut libérer le prolétariat (Blanqui, Wilhelm Weitling), les théories révolutionnaires d'avant 1848 se caractérisent toutes par le fait qu'elles n'envisagent pas la révolution sociale comme le fait du prolétariat, masse indistincte de paysans brutalement déracinés.

Avec l'idéologie marxiste, la rupture avec l'ancienne acception misérabiliste, littéraire, saint-simonienne, voire proudhonienne du « producteur » est consommée. Le terme marxiste du prolétariat marque le passage de l'idée révolutionnaire égalitaire à l'analyse économique du capitalisme industriel en plein développement. Pour Marx, le prolétariat est la classe sociale dépendante de ceux qui vivent uniquement de la vente de leur force de travail pour un salaire, et qui sont donc soumis à l'exploitation par le capital. L'opposition entre bourgeois (comme classe révolutionnaire, détentrice des moyens de production) et prolétariat est, selon le *Manifeste* de 1848, la principale manifestation de la lutte de classes à l'époque industrielle, c'est-à-dire dans la société bourgeoise.

Chez Karl Marx ou Friedrich Engels, il faut relever qu'« ouvriers », « travailleurs » et « prolétaires » sont des termes équivalents, sinon identiques, et les deux théoriciens emploient tantôt l'une, tantôt l'autre de ces notions, mais ce qui fait le lien entre ces termes, c'est l'exploitation et la dépendance. En résumé, pour Karl Marx, le prolétariat, créé par les nouveaux modes de production capitaliste, est la classe des travailleurs modernes embauchés dans l'industrie qui en sont réduits à vendre leur force de travail pour vivre.

Attentes générales de la partie scientifique

Problématiques envisagées

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.

Une réflexion sur la vie de l'ouvrier/prolétaire est envisageable dans trois directions, au regard des documents proposés :

- au travail (taylorisation, fordisme, machinisme, OST, mais aussi évolution des conditions de travail lié à la législation, au rôle de l'État) : comment les ouvriers se transforment-ils en prolétaires ?
- chez soi et en dehors du travail (logement, loisirs, les fêtes, le paternalisme, l'émergence de loisirs comme le football) : être ouvrier/prolétaire chez soi : loisirs, logement, nourriture (la culture des prolétaires) : comment vit-on l'identité ouvrière ?
- la vie militante ou l'encadrement par diverses organisations (l'influence des idéologies libératrices et émancipatrices, le rôle des Églises, syndicats, partis ouvriers, les différentes formes de grève) : quelle voie pour l'émancipation ?

La réflexion doit aussi porter sur les logiques des déracinements des provinciaux (« *le prolétaire, c'est d'abord un déraciné* », Gérard Noiriel) et des immigrés venus d'horizons différents (Londres, Paris, Berlin..., « *les pauvres sont d'une race plutôt nomade* », Jack London).

Enfin, la place des femmes ouvrières (« les métiers féminins de l'industrie ») et des enfants ouvriers est importante, comme représentation et expression d'une exploitation et d'une aliénation radicales, et d'une évolution législative favorable à la reconnaissance de droits.

Il faudra se demander ce qui définit le prolétaire : qui est-il, comment travaille-t-il, comment participe-t-il aux mutations du travail industriel, comment son statut social et juridique évolue-t-il, que pense-t-il, où vit-il, comment passe-t-il son temps en dehors du temps de travail, quel est son langage gestuel et corporel, comment fait-il entendre sa voix, comment se distingue-t-il par le vêtement, l'alimentation, le lieu de vie, comment et pourquoi lutte-t-il, quels sont ses rêves, quels sont les rapports de genre... ? La situation est-elle identique pour les hommes et pour les femmes ?

Le plan devra prendre en compte ces problématiques en croisant les documents : l'évolution chronologique l'emporte sur un caractère thématique qui fige les représentations des acteurs.

Qu'est-ce qui distingue un ouvrier des métiers traditionnels du nouveau prolétaire de l'industrie sur la période ? Dans quelle mesure les transformations des modes de production du capitalisme et des rapports sociaux et politiques propres au nouvel âge industriel à partir des années 1830, ont-elles créé la nouvelle figure identitaire du prolétaire ?

Comment s'est construite, s'est forgée et a évolué l'identité de l'ouvrier/prolétaire, à l'heure des mutations profondes du travail industriel en France, en Angleterre et en Allemagne, entre 1830 et les années 1930 ?

En somme, au regard des mutations du système de production capitaliste et de la constitution d'une classe ouvrière, a-t-on assisté sur la période, dans les trois pays, à un processus d'ouvriérisation du prolétariat ou bien de prolétarisation de l'ouvrier industriel ?

Exemple de plan possible

I.1830-1880 : des anciens ouvriers à la naissance du prolétaire moderne, les mutations des mondes du travail

En suivant une démarche comparatiste et croisée, les candidats peuvent exploiter les *documents 1a et 1b; document 4 et document 7*

A/ Des ouvriers-artisans à la découverte de « l'esclavage moderne » dans les premières usines (documents 1a et 1b, 4 et 7)

On peut s'appuyer sur l'analyse marxiste, une analyse qu'il faut pouvoir mettre en discussion, pour définir le nouveau phénomène industriel en cours.

Il faut se pencher sur le passage du métier (gens de métier, artisans-ouvriers), à la manufacture (un mode de fabrication spécifique intégrant un outillage léger, 2^e étape), à l'usine (*mill* en Angleterre, établissement productif concentré) : les filatures textiles commencent à incarner la grande industrie moderne (Manchester) et en France (Lille), l'industrie cotonnière voit l'essor de l'usine, après 1830. En Allemagne, les premières usines concentrées sont d'abord les filatures de coton (Pays de Bade, Saxe, Prusse). C'est dans ces premières usines que s'élaborent de nouvelles manières de travailler (la mécanisation des filatures de coton). Pour Karl Marx, c'est la machine qui inaugure la révolution industrielle, à juste raison, et le nouveau prolétaire, c'est « l'ouvrier moderne ».

B/ Qui sont les nouveaux prolétaires ?

Néanmoins, cette mécanisation du textile transforme le corps social (documents 4, 5 et 7).

La concentration croissante du travail impose le recrutement d'une nouvelle main d'œuvre : quelle est-elle ? La main d'œuvre féminine et infantile, la paysannerie. Les trois documents montrent que les prolétaires sont des travailleurs non qualifiés surexploités (femmes couturières sur les machines à coudre, enfants), d'anciens paysans déracinés et désocialisés, et des gens de métier artisans déclassés (« *le métier fut remplacé par la manufacture* »).

C/ Les nouveaux conflits du travail font naître une conscience ouvrière (documents 1b et 4)

Le prolétariat, une nouvelle force révolutionnaire ? Quelles furent les premières résistances face aux machines ? Là où le travail du coton s'était développé précocement, l'arrivée des machines provoque des conflits violents (cf. l'introduction du métier Jacquard précipite la révolte des canuts lyonnais) car les nouveaux procédés apparaissent comme des sources de chômage et de misère. Comme la révolte des canuts lyonnais, la révolte des tisserands de Silésie devient le support d'une mobilisation et d'une culture identitaire des classes laborieuses. Sur quels types d'organisation débouchent ces premières révoltes ouvrières ?

Quelles sont les premières formes d'organisation du monde ouvrier (« *la prise de conscience de leur force* » Karl Marx) ? Les sociétés de secours, les revendications collectives (document 4) par l'insurrection, créent des formes de solidarité de groupes pour résister (l'union fait la force) à la répression du pouvoir et du patronat. En Allemagne, la première association ouvrière (artisans) voit le jour en 1832 (*Deutscher Volksverein*). En Angleterre, dans les grands centres urbains, les associations de métiers se développent aussi dans les années 1840 sous l'influence des Chartistes, telle la Mutuelle des peigneurs de laine ou le Syndicat des ouvrières sur métier à vapeur.

II. 1880-1914 : l'ouvrier disciplinarisé au temps de l'usine triomphante est-il un prolétaire ?

A/ Concentration et disciplinarisation de la classe ouvrière (documents 3, 5, 6a, 7 et 9)

La deuxième moitié du siècle voit progresser l'industrialisation à l'échelle de l'Europe et un processus de prolétarisation de la masse laborieuse (l'usine aspire et disciplinarise la main d'œuvre) qui s'accélère dans les

trois pays: dans quelle mesure peut-on parler d'un processus d'ouvriérisation du prolétariat industriel ? L'ouvriérisation des salariés et de la classe ouvrière favorise son intégration et son intégration nationale, ce qui doit la mettre à l'abri d'une prolétarisation absolue. À la fin du siècle, l'ouvrier, plus souvent payé à l'heure, voit son emploi devenir moins précaire. Il a gagné en sécurité d'emploi ce qu'il a perdu en autonomie et en solidarité : l'ouvriérisation n'empêche pas la constitution d'un nouveau prolétariat.

B/S'organiser, manifester, résister au quotidien (documents 4, 5, 8 et 9)

Comment passe-t-on de la révolte inorganique (tisserands de Silésie en 1844) à la résistance organisée (1903, grèves dans les communes de l'Armentiérois) ? Avec une question majeure : en quoi l'usine comme espace disciplinaire a-t-elle changé la vie des femmes en France ? Quelle a été leur part dans la main d'œuvre et la production industrielle dans les trois pays ? Quelles ont été leurs conditions de vie à l'usine ? A quelles figures de l'identité ouvrière ont-elles choisi de se référer ? S'identifient-elles comme des prolétaires, à l'instar de leurs homologues masculins ? Comment les rapports de genre ont-ils modelé l'industrialisation et comment cette dernière, en contrepartie, les a-t-elle fait évoluer ?

Rappeler qu'en France, le mot même d'ouvrière n'apparaît que vers 1820 et il désigne la femme de l'ouvrier, puis il suscite du mépris (« *une ouvrière n'est pas une femme* », Jules Simon) et de la commisération. A partir de 1840, la mécanisation en simplifiant les opérations, modifie les tâches et les rôles au détriment des femmes, cantonnées aux gestes répétitifs d'exécution : ce sont des prolétaires.

C/Légiférer, protéger et préserver de la paupérisation (documents 3 et 7)

L'intervention de l'État pour protéger, légiférer et prévenir la misère ouvrière : l'État social s'invente à la fin du XIX^e : en France, la loi de 1841 sur les enfants, puis les lois sociales et assurancielles à la Belle Époque (loi du 9 avril 1898 sur l'accident de travail qui rend le patron juridiquement responsable) ; en Angleterre, la loi sur les manufactures de 1833 pour les enfants, de 1901 (*Factory and Workshop Act*) ; en Prusse, loi sur les manufactures en 1839, puis la construction de l'État social sous Bismarck (loi sur l'assurance maladie de 1883, loi sur les accidents de travail en 1884, loi sur l'assurance vieillesse invalidité en 1889) : ces lois favorisent l'intégration de la classe ouvrière allemande en évitant une prolétarisation absolue.

Transition :

Les nouvelles pratiques de travail ont été un espace pour inventer un État social en Angleterre, en France et en Allemagne, ce qui n'élimine pas la question de la paupérisation de la classe ouvrière, mais déplace la question : si la classe ouvrière est en voie d'intégration, qui sont dès lors les nouveaux prolétaires à la fin du XIX^e siècle ? Un nouveau prolétariat surexploité voit le jour dans les villes du nord et de l'est de la France ou dans les grands centres urbains d'Angleterre, composé de femmes (document 5), d'indigents (document 3) et d'immigrés (Italiens, Polonais et Belges pour la France, document 6, Irlandais pour l'Angleterre) concentrés dans de grands établissements industriels : « *Il n'est pas exagéré de dire que, depuis un siècle, ce sont les étrangers qui, en France, ont formé l'essentiel du prolétariat* », Gérard Noiriel (1996).

III. 1914-années 1930 : entre crises et rationalisation du travail, une nouvelle prolétarisation du travailleur industriel ?

A/ Quelle main d'œuvre industrielle en guerre ? (documents 2, 6a, 6b et 8)

Travailler en usine pendant la Première Guerre mondiale se fait alors sous la pression d'États de plus en plus interventionnistes et selon de nouvelles logiques du travail standardisées. Se pose alors la question du consentement par les travailleuses d'une telle pression politique et patronal sur le monde usinier. La guerre dégrade les conditions de travail : la grève est interdite en France, en Angleterre et en Allemagne, mais les hommes travailleurs en usine restent mobilisés comme affectés spéciaux. 1916, grèves dans l'armement en Angleterre à cause des salaires trop faibles pour compenser l'inflation ; Lloyd George crée un ministère du Travail et la *Commission on Labour Unrest* crée des « *whitley councils* » qui réunissent employeurs et employés pour négocier salaires et conditions de travail ce qui se traduit par une hausse des salaires, surtout pour les femmes. La Première Guerre mondiale conduit à une rationalisation des structures industrielles caractéristiques du travail en usine à partir des années 1920, créant les conditions nouvelles d'une prolétarisation de la main d'œuvre ouvrière.

B/ L'OST créatrice d'un nouvel ordre salarial aliéné (documents 2 et 6b)

Si au temps de Karl Marx l'archétype de la relation salariale homme/machine n'est pas encore dominant à son époque, avec les effets de la guerre et la rationalisation du travail, il le devient dans les années 1920 (insister sur la nouvelle forme d'organisation du travail de Frederick Taylor, « *Scientific Management* », la parcellisation de tâches simplistes, répétitives et cadencées, le travail à la chaîne).

Avec les années qui encadrent la Première Guerre mondiale, de nombreux observateurs comprennent qu'un saut qualitatif est en train de se jouer dans l'aliénation des ouvriers face à la machine, une nouvelle prolétarisation est en cours.

Cette mécanisation du monde favorise « *l'invention d'un nouveau prolétariat* » (Gérard Noiriel), et les milieux intellectuels voient dans l'émergence de la technique, le dernier avatar de la décadence de l'« être » (Oswald Spengler, Ernst Jünger, Martin Heidegger).

C/ Les nouveaux prolétaires de l'entre-deux-guerres : le cas français (documents 6a et 6b)

L'immigration en France de la fin du XIX^e et début XX^e siècle (Italiens, Polonais, Belges) sert à alimenter les rangs du prolétariat industriel (mines et sidérurgie). Les étrangers en France (manœuvres, ouvriers déqualifiés, travailleurs à la chaîne dans l'industrie automobile) représentent la nouvelle masse prolétarisée des années 1920 et 30, en occupant les postes les plus méprisés. Comment expliquer ce phénomène ? La déqualification du travail, liée au développement du taylorisme et de la mécanisation, fait fuir les ouvriers nationaux, obligeant les chefs d'entreprise à se tourner davantage vers l'immigration : l'immigré est le nouveau prolétaire (troubles liés au déracinement, à l'isolement et à l'aliénation). La précocité et l'ampleur de l'immigration en France sont l'une des causes essentielles de la faiblesse chronique du mouvement ouvrier français, par comparaison avec les autres pays industrialisés (Allemagne, Angleterre).

Conclusion : entre ouvrier et prolétaire, il existe un lien consubstantiel, historique et dialectique : les deux termes souvent rendus synonymes par le vocabulaire marxiste (« ouvrier », « travailleur » et « prolétaire » sont des termes équivalents, sinon identiques). Pour autant ils ne se confondent pourtant pas car le monde ouvrier n'est pas concrètement un ensemble unitaire et homogène :

Tout ouvrier au XIX^e siècle n'est pas un prolétaire, le prolétaire est avant tout ce nouvel ouvrier de la grande entreprise moderne (années 1820-30) assujéti à l'organisation capitaliste du travail : il est le plus méprisé et le plus aliéné des ouvriers qui n'a plus rien à perdre car il n'a rien à défendre. Son image fait peur (c'est le nouveau « barbare » des années 1830-40). Il se transforme et se renouvelle : du paysan-ouvrier déraciné à la travailleuse du textile, à l'enfant des mines, au travailleur immigré à la chaîne. C'est le salariat qui le fait naître.

Le prolétaire a-t-il une conscience de classe révolutionnaire ? Selon la théorie marxiste, en tant qu'être collectif, parti révolutionnaire, le prolétariat doit gagner son émancipation (la Terre promise = la patrie des prolétaires = abolition des classes). Karl Marx attribue au prolétariat la mission historique de renverser le capitalisme par une révolution sociale. Certes, mais le prolétariat comme force révolutionnaire est un mythe fantasmatique, car dans la réalité du travail au quotidien, le prolétaire (femmes, enfants, paysans déracinés, immigrés, OS, manœuvres), dominé parmi les dominés, n'a pas toujours de conscience révolutionnaire. Ainsi, le mouvement ouvrier (cf. Fourmies, les tisserands de Silésie) lutte moins pour créer une hypothétique société sans classes que pour revendiquer de meilleures conditions de vie et de travail (relèvement des salaires, journée de 8 heures, jour de repos hebdomadaire...).

L'usine fin du XIX^e siècle accentue la division du travail : ouvriers technicisés (contremaîtres, ouvriers qualifiés) face aux techniciens prolétarisés (le travail à la chaîne, OS).

Le prolétaire aspire à devenir un ouvrier intégré à la nation : mesures sociales, droits politiques, sport, liens de solidarité, sociabilité, habitat. → intégration du prolétaire : ainsi, dans le cas français, les grèves du Front populaire ont permis de dépasser les clivages qui existaient depuis la fin du XIX^e siècle entre les ouvriers franco-français et les ouvriers/prolétaires issus de l'immigration européenne.

Plan alternatif :

I. 1830-années 1930 : de la prolétarianisation de l'ouvrier traditionnel à l'ouvriérisation du prolétaire moderne (documents 2, 3, 4 et 6a)

II. Le prolétaire et les voies d'une émancipation : une conscience de classe révolutionnaire ? (documents 1a et 1b, 4, 5 et 9)

III. Les vecteurs d'une intégration nationale : encadrer, protéger et intégrer l'ouvrier prolétarisé (documents 3, 6b, 7 et 8)

Éléments pour la transposition didactique et pédagogique

Ont été sanctionnés :

- Une proposition qui cherche à faire « entrer » des documents dans les programmes et proposer des exploitations pédagogiques qui étaient irréalisables, trop éloignées des préconisations. Il ne faut pas ignorer le dossier pour proposer ses propres documents...
- Le trop grand nombre de documents à analyser dans une séance, rendant leur exploitation difficilement réalisable pour des élèves et surtout empêchant un véritable travail de fond et d'analyse critique.
- Un exercice purement formel, par exemple en se contentant de lister toutes les compétences sans faire le lien avec le travail décrit.
- Une proposition d'exploitation uniquement tournée vers l'exercice de l'examen, sans prise en compte d'un travail préalable, d'une construction progressive des compétences.

- Une proposition qui externalise tout le travail des compétences à la maison.
- Les présentations durant lesquelles le vocabulaire « technique » n'est pas accompagné d'explicitation claire (« évaluation formative », « sommative », « formatrice » ...) et reste désincarné : les termes et expressions employés doivent être mis en regard de propositions concrètes.

Ont été valorisés :

- Une proposition qui prend en compte l'hétérogénéité d'un groupe classe et la façon dont le professeur organise le travail pour tous les élèves (en envisageant des modalités différenciées).
- Une proposition qui n'oublie pas les modalités d'évaluation envisagées (évaluations qui s'inscrivent dans une progression et un véritable projet de formation pour les élèves).
- Une transposition didactique qui cible de façon pertinente les compétences travaillées pendant la séance, en lien avec un projet de formation et de construction des apprentissages, et qui réfléchit à une véritable articulation entre la transmission des connaissances et le travail des compétences.

Pistes pour la transposition didactique et pédagogique

Le jury fait le choix de proposer deux possibilités de transposition, une en collège et une au lycée. D'autres choix de forme et de contexte de transposition sont bien sûr possibles.

Niveaux et thèmes possibles dans les programmes	Documents et problématiques possibles dans le sujet (exemples, suggestions)
<p>Cycle 4 - Quatrième Thème 2 : « L'Europe et le monde au XIX^e siècle », l'entrée « <u>L'Europe et la révolution industrielle</u> »</p>	<p>La problématique générale du thème proposée par la fiche Éduscol est : comment le décollage économique de l'Europe lui a-t-elle permis de dominer le monde ? La dimension sociale n'est donc qu'un des aspects du thème du programme, mais il est d'ailleurs souligné dans la fiche Éduscol.</p> <p>À la suite d'une première partie consacrée au processus d'industrialisation et à la nouvelle organisation de la production, on peut imaginer d'étudier, dans le cadre de la présentation « à grands traits » de la condition ouvrière, quelques-unes de ses caractéristiques. A partir du corpus, il est possible d'envisager différents aspects de ce monde ouvrier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'augmentation du nombre d'ouvriers et leur concentration dans les villes à partir du milieu du XIX^e siècle (documents 1 et 3) ; - la diversité du monde ouvrier, en abordant notamment la place des femmes (documents 5 et 7) - la condition ouvrière (documents 1, 3, 4 et 7) ; - les conditions de vie et de travail des ouvriers et leurs actions pour les améliorer (documents 3, 4 et 6). <p>Il est possible par exemple pour le professeur de présenter, de manière générale, la condition ouvrière avant de s'assurer de la compréhension des connaissances et de travailler des compétences spécifiques en faisant étudier aux élèves la place des femmes à partir du document 5 et/ou du document 7, susceptibles d'être accompagnés ou non d'un ou deux documents. Après que le professeur a présenté le contexte des grèves à Armentières, il peut, par exemple, faire travailler la compétence « analyser et comprendre un document » en demandant aux élèves de mener un travail sur le document 5 pour faire ressortir comment une image peut illustrer la condition et les aspirations des ouvrières. Si la restitution a été faite à l'écrit, il est possible d'envisager une auto-évaluation.</p>
<p>Première voie générale – Thème 3 : « La Troisième République avant 1914 : un régime politique, un empire colonial » Chapitre 2 « <u>Permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914</u> », Point de passage et d'ouverture « 1891- La fusillade de Fourmies du 1^{er} mai »</p>	<p>Comme l'indique le préambule du programme de première, les « points de passage et d'ouverture mettent en avant des dates-clefs, des lieux ou des personnages historiques. Chacun ouvre un moment privilégié de mise en œuvre de la démarche historique et d'étude critique des documents. Il s'agit d'initier les élèves au raisonnement historique en les amenant à saisir au plus près les situations, les contextes et le jeu des acteurs individuels et collectifs. »</p> <p>Après avoir indiqué les grandes lignes de la fusillade de Fourmies, le professeur peut demander aux élèves d'étudier le document 9. Ce peut</p>

	être l'occasion de retravailler la méthode d'analyse d'une image tout en développant la réflexion et l'argumentation. On peut imaginer à partir d'une réactivation de la démarche d'analyse d'un document photographique en faisant présenter le document, décrire son sujet et sa composition et relever les informations qu'il fournit (lieu, date et nature de l'évènement) en demandant aux élèves de l'articuler aux connaissances acquises afin de situer cet évènement et de rappeler les enjeux qui lui sont associés. Il est ensuite possible d'interroger les élèves sur l'objectif de la large diffusion d'une telle image sous la forme d'une carte postale, pour les conduire à émettre des hypothèses. L'évaluation pourrait être réalisée lors d'un autre exercice d'analyse d'image ou encore valoriser les éléments relatifs à cet épisode lors de la restitution de ce PPO.
--	---

Pour le jury, Richard Galliano et Christian Lippold

3.3.2 option géographie

- **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 de qualité notable, appuyée sur une sélection pertinente et justifiée de documents.

- **Écueils qui ont été sanctionnés :**

- Manque de problématisation, une simple question rhétorique ne permet pas de mettre en exergue la complexité des pistes du dossier ;
- Mauvaise utilisation ou sous-utilisation des auteurs/manque de contextualisation des documents ;
- Manque de connaissances scientifiques sur les questions au programme du concours qui conduit à une insuffisante analyse du contenu des documents ;
- Dérive vers la dissertation sur document, ou alors vers une simple paraphrase ;
- Une partie didactique et pédagogique manquant d'explicitation ou alors restant purement descriptive, et qui n'aborde pas la question de l'évaluation en lien avec les compétences/capacités ; une absence de maîtrise de ce qu'est la démarche d'étude de cas en géographie.

Réflexion scientifique sur le sujet

1. Enjeux du sujet

Enjeux scientifiques du sujet

Les espaces transfrontaliers s'inscrivent dans le champ des territorialités contemporaines qui questionnent les référents et normes spatiales institutionnelles, à commencer par le rapport aux frontières. Nombreux sont les phénomènes qui concourent à modifier les significations, pratiques et fonctions des frontières politiques de la France, que ce soit dans le contexte européen (communautaire ou non) ou dans les divers contextes régionaux

ultra-marins. Chacun d'eux permet d'appréhender la frontière dans sa dimension politique, mais également socio-économique, en termes de différentiels exploités ou non par des acteurs. Ils peuvent relever d'un fait de mobilité qui manifeste la « transfrontaliarité », par des flux quotidiens de franchissement de la frontière. Cependant cette « transfrontaliarité » peut également se manifester par des faits territoriaux « ancrés », comme les évolutions du prix du foncier et des logements. Les notions même de « territoire » et de « frontière » s'en trouvent interrogées. Initialement défini comme un espace construit dans des limites et par ces limites, le territoire est aujourd'hui confronté à ces pratiques de mobilité et de réseau qui en questionnent les formes et la figure. La frontière « délimitation » se fait « trait d'union », ligne de vies d'acteurs individuels du quotidien et horizon en partage d'acteurs institutionnels de proximité. Traiter des « espaces frontaliers » appelle de ce fait à aborder les territoires dans toutes leurs dimensions (politique, fonctionnelle, identitaire, institutionnelle, vécue).

C'est cette complexité des nouvelles territorialités qu'il s'agit d'examiner, en ce qu'elles procèdent de configurations anciennes et de dynamiques nouvelles et engendrent des formes de coopération renouvelées. De ce point de vue les analyses d'espaces transfrontaliers permettent de travailler la notion de territoire, ainsi que la notion de coopération, à la fois comme mise en œuvre d'un nouveau système de gouvernance, et comme émergence de nouvelles territorialités.

Les espaces transfrontaliers constituent des territoires iconiques non seulement de la construction européenne, mais plus largement de la mondialisation, par la dialectique qu'ils induisent entre faits nationaux, faits régionaux et dynamiques supra- voire transnationales. Ils incarnent, en France, la remise en cause des modèles centralisateurs que ce soit d'échelle nationale, mais aussi d'échelle régionale. La libre circulation des biens et des personnes et plus largement le marché commun mis en place en Europe (Suisse comprise par l'entremise des accords bilatéraux et de son adhésion aux accords de Schengen) marque ainsi un changement d'échelle et un renversement complet de perspective. La frontière n'est plus la double terminaison territoriale mais la dyade porteuse d'opportunités à investir. Les territoires transfrontaliers sont non seulement les résultantes et les moteurs de nouvelles formes de coopérations, à toutes les échelles. Néanmoins, la diversité de nature des frontières (fermées ou ouvertes) et du différentiel de développement de part et d'autre de celle-ci rappellent que toute frontière ne génère pas nécessairement d'espace transfrontalier. Le « trans- » de l'énoncé est important : il repose sur l'idée de passage, de franchissement, voire de dépassement. Il questionne de ce fait la tension qui peut exister entre les faits mobiles et le projet politique, rappelant en cela la fonction de régulation de toute frontière. Cette entrée est tout particulièrement importante à considérer dans le cas des territoires ultra-marins.

Enjeux didactiques et pédagogiques du sujet

Le sujet présente de multiples opportunités de transposition, dans des niveaux et thèmes très variés, principalement :

- en troisième : dans le thème 3 « La France et l'Union européenne », l'entrée « L'Union européenne, un nouveau territoire de référence et d'appartenance » doit être abordée « en y intégrant l'examen d'une région transfrontalière. » ;
- en terminale voie générale : dans le thème 3 « L'Union européenne dans la mondialisation : des dynamiques complexes », la question spécifique sur la France porte sur « les dynamiques différenciées des territoires transfrontaliers » ;
- en enseignement de spécialité histoire-géographie-géopolitique-sciences politiques en classe de première voie générale : thème 3 « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières », en introduction est attendue une approche sur « Frontières et ouverture : affirmation d'espaces transfrontaliers » et l'objet de travail conclusif « Les frontières internes et externes de l'Union européenne » comporte le jalon : « Les espaces transfrontaliers intra-européens : passer et dépasser la frontière au quotidien ».

Également, selon les dimensions développées :

- en sixième : dans le thème 1 « Habiter une métropole » ou le thème 2 « Habiter un espace de faible densité » ;
- en quatrième : dans le thème 1 « L'urbanisation du monde » ou le thème 2 « Les mobilités humaines transnationales » ;
- en seconde : dans la question spécifique France - thème 3 « Des mobilités généralisées » ou dans le thème 3 « Des mobilités généralisées » - question spécifique sur la France « La France : mobilités, transports et enjeux d'aménagement » ;
- en terminale voie générale : dans le thème conclusif « La France et ses régions dans l'Union européenne et dans la mondialisation : lignes de force et recompositions ».

A travers ce sujet, les candidats sont mis en situation de mobiliser une ou des situations territorialisées pour donner corps à une réflexion thématique, ce qui est une compétence professionnelle clef pour la mise en œuvre des programmes. La difficulté de la partie didactique et pédagogique réside dans l'exigence de problématisation qui peut être une mise en perspective d'une étude de cas, ainsi que dans la capacité de contextualisation des choix et de conception d'une ressource didactique au service des apprentissages des élèves.

2. Présentation du corpus de documents proposé

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 peuvent bâtir leur démonstration (scientifique puis didactique). L'objectif de ce tableau est d'attirer l'attention du correcteur sur des pistes possibles d'exploitation individuelle et/ou croisée des documents. On n'attendra pas une exhaustivité des éléments mentionnés dans les copies : il s'agit avant tout d'apprécier la cohérence du projet de démonstration proposé.

Documents	Contenus, principaux éléments d'analyse	Croisements possibles
Document 1	<ul style="list-style-type: none"> - Délimitation récente de la frontière. - Absence de perception de la frontière par les habitants. - Territoire transfrontalier se développe par les échanges et le trafic intense entre les deux rives. Intensité des échanges d'hommes et de marchandises. - Dissymétrie de la frontière, différentiel frontalier exploité par les acteurs fondé sur la richesse. - Coopération sur la fixation de la frontière. - Obstacles : contentieux autour de la lutte contre l'orpaillage clandestin et sécurisation ; revendications territoriales concurrentes. 	<p><u>Échelle locale</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Émergence d'un espace transfrontalier perçu par les habitants, document 6. • Sécurisation de la frontière, contrôle des flux humains et de marchandises illégaux, document 3. <p><u>Échelle régionale</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différentiel et dissymétrie frontaliers : documents 4 et 5 sur le différentiel de richesse cette fois-ci défavorable à la partie française du territoire transfrontalier. <p><u>Transcalaire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance, vécu de l'espace transfrontalier, documents 2, 6, 7.
Document 2	<ul style="list-style-type: none"> - Frontière ouverte, dématérialisée au sein d'un espace transfrontalier européen. - Volonté des acteurs de faire émerger un territoire transfrontalier. - Outil de gestion et communication, GECT. - Inscription dans une politique concertée : Charte Européenne du Tourisme Durable, volonté de préservation des patrimoines et développement durable. Création d'un Parc européen. - Acteurs développent des formes de coopérations sur la valorisation touristique, par le jumelage entre communes et des festivals itinérants. - Obstacles : sentiment d'appartenance à un espace transfrontalier faible quel que soit l'acteur considéré. 	<p><u>Transcalaire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance, vécu de l'espace transfrontalier, documents 1, 6, 7. • Territorialité : développement économique, de services, documents 6, 7, 8. • Pratique de l'espace, du territoire : documents 1, 3, 6, 7, 8. <p><u>Échelle inter-régionale</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volonté des acteurs de développement d'une coopération transfrontalière ou de structure de coopération : documents 6 et 8.
Document 3	<ul style="list-style-type: none"> - Empreinte spatiale d'un espace frontière fermé et surveillé. - Aménagements spécifiques : pour le développement de flux (tunnel sous la Manche, Eurostar, quais, gare de Calais Fréthun) et pour la surveillance des flux humains illégaux (espace clôturé, espace surveillé). - Ruptures territoriales liées à la matérialisation de la frontière. 	<p><u>Échelle locale</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sécurisation de la frontière, contrôle des flux illégaux humains et de marchandises, document 1.
Document 4	<ul style="list-style-type: none"> - Frontière ouverte, dématérialisée au sein d'un espace transfrontalier européen. - Profondeur de l'espace transfrontalier, gradient de polarité de la métropole genevoise et du bassin lémanique helvétique selon la part des frontaliers travaillant en Suisse. - Flux de navetteurs. - Dissymétrie de la frontière, différentiel de richesse et de salaires. L'espace frontalier est une source de développement économique. Dépendance économique. 	<p><u>Échelle régionale</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différentiel de richesse et dissymétrie frontalière : documents 1 et 5. <p><u>Échelle régionale</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formes de pratiques de l'espace : documents 2 et 6. • L'espace frontalier comme un espace du quotidien : documents 5 et 6.

Document 5	<ul style="list-style-type: none"> - Frontière ouverte, dématérialisée. - Dynamique temporelle, attractivité et comparaison des espaces frontaliers. - Dissymétrie de la frontière, différentiel de richesse et de salaires. - L'espace frontalier comme vecteur de développement économique. 	<p><u>Échelle régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Différentiel de richesse et dissymétrie frontalière : documents 1 et 4. <p><u>Échelle régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'espace frontalier comme un espace du quotidien : documents 4 et 6. <p><u>Échelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs d'explication du différentiel de dynamisme : documents 4 et 8.
Document 6	<ul style="list-style-type: none"> - Frontière ouverte, dématérialisée. - Réalisation de services transfrontaliers de santé : hôpital. - Volonté des acteurs de faire émerger un territoire transfrontalier vécu et pratiqué pour les services de santé pour l'ensemble des acteurs du territoire : normes nationales à adapter, pratiques et relations personnelles, confiance dans le service. - Reconnaissance des identités, des pratiques, concertation et adaptation (accord, décret). - Usages et fréquentation différenciés selon les acteurs. Perception différente du service offert. - Obstacles : sentiment d'appartenance à un espace transfrontalier faible, méfiance des patients, réticences des médecins, manque de spécialités, formalités administratives. 	<p><u>Échelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratique de l'espace, du territoire : documents 1, 2, 3, 7 et 8. • Territorialité, lien avec la notion d'habiter : développement économique, de services, documents 7 et 8. • Création de normes communes : documents 7 et 8. <p><u>Échelle régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'espace frontalier comme un espace du quotidien : documents 4, 5 et 7. • Création d'infrastructures : document 8. <p><u>Échelle inter-régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Volonté des acteurs développement d'une coopération transfrontalière ou de structure de coopération, documents 2 et 8. <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance, vécu de l'espace transfrontalier, documents 1, 2 et 7.
Document 7	<ul style="list-style-type: none"> - Frontière ouverte, dématérialisée. - Mais frontière comme coupure, espace transfrontalier se crée par la coopération et l'action commune sur des normes et la formation. - Volonté des acteurs de faire émerger un territoire transfrontalier vécu et pratiqué pour les services de secours : uniformisation des procédures, adaptation des services, mise en commun. - Inscription dans une politique concertée : Projet Interreg. - Obstacles : besoin de construire une culture professionnelle commune, incompatibilités techniques à surmonter. 	<p><u>Échelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratique de l'espace, du territoire : documents 1, 2, 3, 6 et 8. • Territorialité, lien avec la notion d'habiter : développement de services : documents 7 et 8. • Création de normes communes : documents 6 et 8. <p><u>Échelle régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'espace frontalier comme un espace du quotidien : documents 4, 5 et 6. <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance, vécu de l'espace transfrontalier, documents 1, 2 et 6.
Document 8	<ul style="list-style-type: none"> - Frontière ouverte, dématérialisée. - Coopération transfrontalière, inscription dans une politique concertée : Eurorégion - Réalisation d'infrastructures : transports (tram, train-train, aéroport international), assainissement - Volonté des acteurs de faire émerger un territoire transfrontalier vécu et pratiqué. - Outil de gestion et coopération transfrontalière : GECT, autres structures de coopération. - Échelle de coopération 	<p><u>Échelle régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Création d'infrastructures : document 6. <p><u>Échelle inter-régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratique de l'espace, du territoire : documents 1, 2, 3, 6 et 7. • Volonté des acteurs de développement d'une coopération transfrontalière ou de structure de coopération : documents 2 et 6.

3. Proposition de corrigé

Problématisation

Le sujet s'inscrit à la rencontre des deux questions au programme du concours (« France : géographie générale » et « Les frontières »), avec une polarisation assumée sur la question de géographie des territoires. En cela, la problématisation du commentaire doit inscrire la réflexion dans le cadre de la géographie de la France, plus que dans celle de l'approche thématisée « frontières », au risque d'appliquer une grille de lecture peu adaptée aux situations territoriales considérées dans le sujet.

Le croisement thématique des documents permet de faire ressortir trois thèmes principaux permettant de structurer une présentation du corpus de manière synthétique, au service d'un processus de problématisation de l'introduction :

- L'importance des pratiques de mobilité pour révéler l'intensité du « trans- » (documents 1, 4, 5, 6, 7)
- La diversité des modalités institutionnelles de coopérations territoriales transfrontalières (documents 2, 4, 5, 6, 7, 8)
- Le poids des différentiels politiques, économiques et sociaux (documents 1, 3, 4, 5, 6)

L'axe de problématisation vise à interroger le processus de « transfrontaliation » des territoires français concernés au regard de leur différenciation, dans un contexte de décentralisation et de construction européenne. Ce contexte induit à la fois une plus grande ouverture à l'échelle de l'espace communautaire et un contrôle renforcé vis-à-vis de l'extérieur. Il s'agit ainsi d'interroger les espaces transfrontaliers en France comme des territoires d'exception ou comme des territoires qui s'approprient les possibilités offertes par 40 ans de décentralisation et de politiques européennes de coopération transfrontalière, au profit de leur différenciation.

Proposition de plan pour la partie scientifique

Le plan proposé vise à structurer un fil narratif permettant de présenter les espaces transfrontaliers en France comme des territoires de projet (I). La coopération institutionnelle engagée entretient un rapport parfois complexe avec les faits du quotidien (II), notamment les mobilités, qui parfois préexistent, et ne valident pas systématiquement les orientations choisies, ou encore tendent à aller plus loin que ce que les normes permettent. En effet, les processus de différenciation à l'œuvre reposent sur la capacité à recomposer les formes et modalités de gestion de la frontière (III).

I. Des territoires de projet

1/ La diversité des formes institutionnelles de coopération

Les documents présentent de nombreuses formes institutionnelles et administratives de coopération transfrontalière (documents 2, 4, 6, 7, 8). Il est attendu des candidats qu'ils soient capables de les identifier et de les expliquer en les mettant en regard de l'organisation administrative et politique du territoire français. Il est également attendu d'eux la capacité à expliquer ce qu'est un GECT, ou encore le programme Interreg, et de les replacer dans les grandes lignes des politiques de l'UE en matière de coopération transfrontalière. À travers cette entrée, il s'agit autant d'évaluer la compréhension des processus institutionnels de coopération transfrontalière que des connaissances élémentaires sur la géographie de la France (document 8). Il s'agit également de donner à voir une compréhension des processus contemporains d'aménagement qui reposent systématiquement sur des formes partenariales. Appliqué aux espaces transfrontaliers, le degré d'intensité de cette dynamique partenariale dessine un gradient allant de la simple utilisation de la porosité consentie d'une frontière à l'affirmation d'authentiques territoires de projet. Cette dernière idée de formalisation peut donner lieu à une sous-partie singularisée selon que le candidat choisit de l'accompagner d'un croquis.

2/ Des finalités thématiques différentes : le reflet des trajectoires de différenciation des territoires

Par-delà cette première approche typologique permettant de démontrer des connaissances élémentaires, il convient d'identifier les spécificités des mobilisations des différentes formes de coopération. Il s'agit de démontrer la volonté de différenciation de territoires périphériques à l'échelle du territoire national, autour de problématiques territoriales du quotidien, à commencer par la question du marché du travail, mais aussi la protection environnementale ou encore l'équipement en infrastructures de santé (documents 2, 4, 6, 7, 8). À travers l'approche institutionnelle, la recherche de valorisation des différentiels se mue en ambitions de complémentarités locales fonctionnelles et de recherche de différenciation à l'échelle nationale. Il est important d'approcher ces processus territoriaux en termes de polarisation locale et de recombinaison des lignes de force politiques et fonctionnelles à l'échelle nationale et européenne. La situation est à distinguer selon que le pôle de cette construction transfrontalière est en France ou dans l'État voisin. Dans le cas de Strasbourg, l'Eurodistrict participe

du renforcement de la centralité de cette métropole régionale dans l'espace national et européen (document 8). À l'inverse, la baisse des flux vers l'Allemagne révèle une fragilité intrinsèque à cette dépendance économique, notamment des territoires lorrains concernés (document 5). Cette baisse s'explique par le non renouvellement des emplois des frontaliers partant à la retraite en raison d'un repositionnement des emplois proposés en Allemagne. Les frontaliers constituent historiquement un vivier de techniciens qualifiés pour l'industrie. En lien avec les mutations productives des régions allemandes concernées, ce type d'emplois baisse fortement, remplacé par des emplois pourvus par le marché allemand.

Cette dernière analyse permet de dépasser la seule approche institutionnelle pour considérer ce qui manifeste au quotidien, dans les territoires, la « transfrontalierité » : la perception des opportunités, les mobilités et le sentiment d'appartenance. Elle appelle également à interroger la recherche d'exploitation des différentiels en termes de nouvelles dépendances et donc de vulnérabilités territoriales.

II. Des espaces du quotidien

1/ Des espaces de mobilités quotidiennes

Les documents insistent sur la dimension « vécue », « quotidienne » du fait transfrontalier. Il s'agit ainsi d'interroger l'idée d'« espace transfrontalier » dans toute sa substance sociale. A travers les documents, la première des dimensions qui ressort est clairement l'entrée par les mobilités pendulaires qui franchissent la frontière afin de tirer parti des différentiels socio-économiques (documents 4 et 5). Leur intensité permet de révéler, y compris par un gradient quantitatif de flux, l'épaisseur spatiale du fait transfrontalier. Cette approche par l'emploi permet de prolonger la réflexion sur les évolutions de la polarisation des territoires, en amenant l'idée de multipolarisation, voire d'emboîtement de polarisation. L'exemple du Grand Genève est un cas connu des candidats leur permettant d'analyser la diffusion de l'influence genevoise par-delà le périmètre strict du pôle métropolitain transfrontalier, ce qui contribue à dessiner une multipolarisation complexe de la Haute-Savoie et l'Ain.

L'approche par le « franchissement » permet de proposer une lecture des conditions d'identification de la « transfrontalierité » : une porosité de frontière appropriée par des pratiques de déplacements quotidiens qui génèrent une communauté de destin de part et d'autre de la frontière (documents 1, 3, 6, 7). En cela, le document 3 ne présente pas une situation de « transfrontalierité », du moins le terminal Eurotunnel de Calais ne participe pas de la construction d'un espace transfrontalier.

2/ Dissymétries et dépendances au révélateur du sentiment d'appartenance

L'idée de communauté de destin appelle à approfondir l'analyse des documents pour questionner un autre versant de la dimension « vécue » du fait transfrontalier : le sentiment d'appartenance. Le document 2 identifie le développement d'un sentiment d'appartenance au sein de la population comme un objectif pour créer les conditions d'adhésion au projet de protection de part et d'autre de la frontière. Le jumelage de communes est un exemple symbolique souvent mobilisé, mais la construction d'un sentiment d'appartenance repose plus largement sur la capacité de créer des identités communes, y compris professionnelles (documents 6 et 7).

En effet, l'exploitation des différentiels socio-économiques peut également conduire à générer des identités antagoniques de part et d'autre de la frontière, notamment lorsque le recours à la main d'œuvre frontalière vise à pourvoir des emplois non attractifs pour les locaux. L'envers de la dissymétrie peut à la fois être une forme de défiance et de dépendances croisées. La situation de vulnérabilité des territoires transfrontaliers lorrains l'illustre (document 5), comme le cas du Grand Genève (document 4). Les frontaliers de l'Ain et de Haute-Savoie bénéficient de salaires supérieurs à ceux proposés en France. Conjuguée à la forte hausse démographique liée à l'attractivité du pôle d'emplois genevois et à la croissance démographique endogène (fort rajeunissement), une très forte hausse du coût de la vie est à l'œuvre qui exclut toujours plus les non frontaliers de ces territoires... qui pourtant proposent des emplois pour répondre aux besoins d'une population croissante. Des identités complexes se forment ainsi, qui ne conjuguent pas nécessairement « transfrontalierité » avec développement, mais avec dépendances et sentiment de désappropriation.

Cette fin de partie permet de dessiner la perspective que la frontière n'est pas effacée dans le « transfrontalierité », car sans frontière, pas de transfrontalier. Il convient de ce fait d'interroger l'évolution du rapport à la frontière dans le cadre de ces processus de coopération et de vécus quotidiens.

III. Rémanences et recompositions de la frontière

1/ Lorsque la frontière fait de la résistance

La frontière demeure, et pas seulement dans les représentations. Les documents 6 et 7 révèlent des manifestations techniques et pratiques qui constituent parfois des rémanences frontalières. La question des normes techniques en est un bon exemple puisqu'elle rappelle que ces espaces transfrontaliers sont composés, en fait, de deux terminaisons territoriales, qui mettent en contact deux systèmes légaux et normatifs, au sein même de l'UE. Il en va de même du droit du travail et des normes de sécurité qui peuvent par extension s'appliquer aux transports du quotidien. Le document 8 évoque des projets de transports locaux transfrontaliers (tram-train et tram) qui reposent sur l'invention de solutions techniques interopérables. La question s'étend avec la perspective des RER métropolitains. Les candidats seront peut-être tentés d'évoquer le Léman Express en lien avec le document 4 et afin de faire un lien avec la partie pédagogique. Ce RER transfrontalier est un exemple d'interopérabilité réussie et en même temps de cohabitation de deux systèmes ferroviaires très différents. Le cas de l'EuroAirport de Bâle-Mulhouse-Fribourg permet d'emboîter ces réflexions dans une dimension supplémentaire : la gestion de l'extra-territorialité au service de la « transfrontalierité ».

2/ Lorsque le régalien se rappelle aux territoires frontaliers

En contre-point, le document 3 rappelle que la gestion des frontières n'ambitionne pas nécessairement sa porosité. La frontière est une manifestation régaliennne dans des territoires périphériques, dont la gestion engage l'État vis-à-vis de ses homologues. Le terminal de Calais est aménagé pour interdire aux migrants l'accès aux camions et aux trains, et ainsi au Royaume-Uni. L'infrastructure du tunnel sous la Manche et ce terminal incarnent à la fois un symbole d'ouverture internationale dans un contexte européen remodelé par le Brexit, et la « barriérisation » des frontières. Le port de Calais et ses ferrys participent plus que le train à la dynamique transfrontalière entre Douvres et Calais.

Le document 1 rappelle également la valeur diplomatique de la frontière, par-delà sa dimension territoriale locale. Le flou sur le tracé n'a pas été un frein aux circulations quotidiennes, mais a posé de nombreux problèmes pratiques et symboliques en termes de champ de compétences des autorités. Le travail sur le tracé réactualisé est en soi une marque de reconnaissance inter-étatique qui clarifie les compétences de chacun des États. Cela rappelle que le corollaire de toute ouverture est le potentiel de sa réversibilité.

L'axe directeur de la conclusion, au regard de la problématique proposée, tient à affirmer le rôle fondamental des acteurs locaux, habitants et institutions dans le processus de façonnage de la « transfrontalierité » qui peut être un *de facto* comme un *de jure*. L'ambition de concilier les deux aspects est le levier d'affirmation de spécificités territoriales justifiant un caractère dérogatoire, parfois expérimental, toujours partenarial.

Cette idée permet de faire le lien avec la partie didactique et pédagogique au regard de la prégnance des thèmes en lien avec l'aménagement et l'habiter qui permettent de concevoir l'exercice de transposition.

Propositions pour la transposition didactique et la mise en œuvre pédagogique

Le jury fait le choix de présenter trois possibilités de transposition, une en collège, une en lycée tronc commun et une dernière en lycée enseignement de spécialité HGGSP. D'autres choix de contexte de transposition étaient bien entendu possibles. Cet échantillonnage n'est qu'illustratif.

Niveaux et thèmes possibles dans les programmes	Documents et problématiques possibles dans le sujet (exemples, suggestions)
Cycle 4 - Troisième Thème 3 : « La France et l'Union européenne », l'entrée « L'Union européenne, un nouveau territoire de référence et d'appartenance »	Dans la présentation du territoire de l'UE et la position du territoire français dans cette géographie européenne, le professeur intègre l'examen d'une région transfrontalière. A partir du corpus, il est possible d'envisager aisément différentes régions transfrontalières : les Eurorégions « Grande Région » (documents 7 et 8) et « Pyrénées Méditerranée » (document 6), la Guyane (document 1), le Grand Genève (documents 4 et 5). Le rôle de l'UE peut être mis en avant à partir de la volonté des acteurs d'aller au-delà de la création d'infrastructures par le développement d'une coopération transfrontalière s'intégrant dans des structures de coopération. Selon la région choisie, il est possible d'interroger ou de constater le sentiment d'appartenance, ses limites ou son développement par des normes communes. La pratique de l'espace transfrontalier comme espace du quotidien est à souligner. Des documents complémentaires peuvent être mobilisés sur les transports ou sur des témoignages quand ceux-ci ne sont pas contenus dans les documents mobilisés. La nature

	<p>de la frontière est à définir dans le contexte européen, comme la prise en compte du différentiel de richesse et de la dissymétrie frontalière qui peuvent être marqués avec les conséquences que cela induit.</p> <p>Des schémas ou des productions cartographiques peuvent être réalisés pour fixer la compréhension d'une région transfrontalière.</p> <p>On pourrait envisager une évaluation formative reposant sur la mise en œuvre d'un travail collaboratif en groupe. Il s'agirait, sur la base d'un dossier documentaire fourni par l'enseignant, que les élèves identifient et analysent trois entrées fortes de la transfrontaliarité : la dissymétrie des territoires mis en relation par la frontière, les dispositifs de mobilité mis en œuvre pour franchir au quotidien la frontière, et les motivations de ce franchissement quotidien. Une attention particulière sera portée sur la dimension actorielle, tant dans la conception du dossier fourni aux élèves que dans l'analyse que ceux-ci proposeront.</p>
<p>Terminale voie générale – Thème 3 : « L'Union européenne dans la mondialisation : des dynamiques complexes. » question spécifique sur la France « les dynamiques différenciées des territoires transfrontaliers ».</p>	<p>Il s'agit de caractériser les territoires transfrontaliers et de faire ressortir les dynamiques différenciées tout en faisant ressortir le rôle de l'Union européenne dans l'institution d'un cadre réglementaire et des programmes qu'elle encourage. Tous les documents du corpus documentaire peuvent être mobilisés. La présentation de la transposition didactique pourrait être filée dans l'exposé scientifique.</p> <p>L'objectif du travail peut être d'établir une typologie des espaces frontaliers pour souligner les différences de fonctionnement et les différentiels des dynamiques.</p> <p>Des représentations graphiques ou schématiques sont également envisageables comme l'est un croquis de synthèse pour rendre compte des dimensions systémiques du fonctionnement de l'espace frontalier.</p> <p>Pour atteindre cet objectif, une pluralité de démarches peut être engagée, deux exemples possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En démarche inductive, l'étude part d'un territoire transfrontalier à caractériser et la mise en commun fait ressortir en les contextualisant les différences qui existent entre les espaces considérés. Les espaces transfrontaliers sélectionnés pourraient être les Eurorégions Grande Région (documents 7 et 8) et Pyrénées Méditerranée (document 6), la Guyane (document 1), le Grand Genève (documents 4 et 5), le Mercantour (document 2), Calais (document 3). Pour faciliter l'étude, le professeur établit une grille d'identification du fonctionnement d'un territoire transfrontalier : nature de la frontière, différentiel et dissymétrie frontaliers, formes de territorialité, pratique de l'espace, acteurs en isolant le rôle de l'UE et le développement des structures de coopération ou de gestion, réalisations permettant de faire émerger un sentiment d'appartenance, dynamismes, ... - En démarche déductive, la définition ou la présentation d'un espace transfrontalier est réalisée par le professeur, les élèves étant en écoute active. La démarche est ensuite comparative à cet exemple pour permettre de souligner les différences de dynamiques existant. Les élèves mobilisent les caractéristiques qu'ils ont identifiées pour l'étude d'autres espaces. Le travail peut être conduit individuellement ou en groupe sur les espaces sélectionnés à partir des documents du corpus. <p>Si un croquis de synthèse a été construit durant le cours, on peut concevoir comme évaluation de proposer aux élèves de réaliser le schéma de fonctionnement d'un territoire transfrontalier à partir d'un texte.</p>
<p>Première voie générale – HGGSP Thème 3 « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières », Jalon : « Les espaces transfrontaliers intra-européens : passer et dépasser la frontière au quotidien » de l'objet de travail conclusif « Les frontières internes</p>	<p>Pour l'étude d'un espace transfrontalier intra-européen permettant de souligner les conséquences de l'ouverture et du dépassement des frontières intra-européennes, le corpus documentaire peut aisément permettre d'envisager l'étude de trois espaces : le bassin lémanique (documents 4 et 5), le Grand-Est (documents 7 et 8) et l'espace pyrénéen (document 6). En complément des documents du corpus, le professeur peut également mobiliser des photographies, des statistiques pour les régions pyrénéennes ou franco-allemande.</p>

<p>et externes de l'Union européenne »</p>	<p>Le document 8 quant à lui permet d'aborder une forme spécifique de dépassement de frontière par la mise en place de forme de gouvernance transnationale par le GECT.</p> <p>L'évaluation pourra porter sur une étude critique de documents, avec un document texte décrivant une action de coopération transfrontalière au sein de l'Union européenne, et un document iconographique donnant à voir une difficulté associée à cette ouverture (embouteillage à la douane dans un seul sens de circulation, dénonciation des différentiels de richesse...) ou une photographie ancienne témoignant de la fermeture passée de la frontière.</p> <p>L'évaluation peut porter sur la maîtrise de la prise de parole lors de la restitution.</p> <p>L'objectif étant d'aborder par les espaces transfrontaliers, les enjeux géopolitiques et les fonctions des frontières internes de l'Europe.</p>
--	--

Pour le jury, Nathalie Reveyaz et Kevin Sutton

4. Épreuves d'admission

Cette partie du rapport est organisée 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 sans problème majeur. Le jury salue d'emblée l'implication des candidats et les efforts réalisés pour satisfaire les attentes méthodologiques indiquées dans le rapport de l'année 2022.

Rappel du 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 en bibliothèque pédagogique et disciplinaire dure 45 minutes maximum, après 15 minutes incompressibles de réflexion initiale sur le sujet en salle de préparation. Les bibliothèques se visitent la veille de chacune des deux épreuves. Lors du passage en bibliothèque, les candidats peuvent emprunter 5 ouvrages en bibliothèque disciplinaire, ainsi que 2 cartes topographiques en géographie, auxquels s'ajoutent 2 revues et 2 manuels en bibliothèque pédagogique.

L'entretien qui suit la présentation constitue un moment d'échange entre le candidat et la commission, tant sur les dimensions scientifiques que didactiques et pédagogiques. L'objectif est de mener une réflexion, un raisonnement pour revenir sur l'exposé, le nuancer, le compléter ou l'enrichir. 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. Le jury a pu avoir des échanges particulièrement riches avec des candidats qui démontraient qu'ils réfléchissaient en cours d'entretien.

Retour sur l'esprit général des épreuves orales et conseils généraux aux candidats

Le jury tient à préciser et expliciter la différence majeure qui existe entre la conception des épreuves d'admissibilité et celles d'admission. Les premières permettent d'évaluer la capacité d'approfondissement des connaissances de la part des candidats, à travers le périmètre des questions inscrites au programme du concours. Les secondes visent à évaluer la capacité des candidats à saisir les enjeux d'un sujet orienté vers la conception d'une situation professionnelle d'enseignement. En cela, il s'agit plus de démontrer une capacité à hiérarchiser des idées fortes qu'à faire montre d'une érudition qui tendrait à une épreuve de hors programme. Les épreuves orales s'inscrivent dans le cadre des programmes d'histoire-géographie du secondaire (collège, lycée voies générales et technologiques tronc commun – ce qui ne comprend du coup pas la spécialité HGGSP). Le jury cherche à apprécier l'aptitude des candidats à se saisir de n'importe quelle entrée disciplinaire en lien avec les programmes en vigueur en vue de la conception d'un projet d'enseignement réfléchi. Il s'agit de ce fait de faire la preuve de la capacité à faire des choix raisonnés, justifiés, contextualisés scientifiquement et professionnellement.

Les libellés des sujets ne sont pas à considérer comme de simples suites de mots « *stimuli* ». Les candidats doivent réellement veiller à mettre à profit les 15 minutes initiales de réflexion pour analyser les libellés fournis et ainsi commencer à percevoir non pas seulement le champ au sein duquel le sujet s'inscrit, mais bien le problème central qu'il conviendra de formuler et donc de traiter. Cette posture vis-à-vis du sujet doit étayer l'introduction au

sein de laquelle la séquence de définition des termes du sujet ne doit se limiter à une énumération de X définitions non reliées ni mises en regard. Il est fondamental de développer une approche dynamique du sujet, de chercher ce qui lie les termes entre eux, et à en rendre compte. Un libellé de sujet repose sur la mise en relation de termes. Saisir cette dimension relationnelle est la base pour tendre vers une problématisation réussie.

La formulation des problématiques laisse toujours plus à désirer. Le recours aux formules « en quoi... », « dans quelle mesure... » ne donne que rarement lieu à des problématiques efficaces à même de structurer une démonstration. Ces formulations conduisent à des énumérations sous la forme de plans génériques et donc non adaptés. Les formulations les plus efficaces tiennent souvent à l'énoncé du problème central, avec une tournure affirmative, qui propose un projet de démonstration à même d'être un fil conducteur tout au long de l'épreuve, tant dans le volet scientifique que dans le volet didactique et pédagogique.

Certains candidats intègrent dans leur exposé la présentation de leurs choix bibliographiques, ce qui peut être intéressant. Cependant, il convient dans ce cas d'éviter la simple énumération. Consacrer du temps à cela doit permettre d'étayer l'exposition de l'approche et de la compréhension du sujet. De ce fait, cette présentation doit donner lieu à une contextualisation des ouvrages choisis, une explicitation des raisons de ce choix et de ce fait de la démarche d'ensemble. 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 des dictionnaires thématiques, sans se perdre bien évidemment dans les détails de l'érudition. Les commissions regrettent 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 complémentaire. 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.

L'exposé suppose l'usage et la maîtrise d'outils numériques, afin d'afficher un plan, une bibliographie et des documents pédagogiques. 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, dès lors qu'ils sont analysés et mis en perspective de manière historienne ou géographique.

Il est attendu des candidats une approche réfléchie de la mobilisation des documents. Le « document prétexte » est à bannir : un document, pas plus que le sujet, est un *stimulus* pour faire dire par l'image ce que l'on voudrait qu'il dise. La rigueur intellectuelle impose de considérer le document et d'accepter qu'il n'existe pas de document miracle permettant de tout aborder à travers un unique support « magique ». La capacité à constituer un corpus documentaire en fonction d'un objectif de démonstration puis d'enseignement explicité, formulé, et assumé, constitue un élément fondamental de l'évaluation des épreuves orales.

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 par les élèves : qu'ont-ils appris et comment ont-ils progressé ? 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.

Les projets de transposition doivent reposer sur un principe de réalité. Trop de projets reposent sur des propositions totalement irréalistes dans le temps imparti de mise en œuvre des enseignements. Cette tendance traduit souvent une volonté de démontrer une connaissance de la diversité des dispositifs pédagogiques et didactiques. Elle aboutit à l'inverse à un contre-sens au regard des finalités professionnelles de l'épreuve car elles rendent compte d'un décalage avec la réalité. Le jury n'attend pas le projet d'enseignement « parfait » dans un absolu illusoire ; le jury évalue la cohérence de la proposition au regard des enjeux scientifiques hiérarchisés, des attentes des programmes nationaux, et des objectifs d'enseignements définis par le candidat lui-même dans le cadre de sa transposition. Le jury valorise l'expérience et la maturité professionnelles : c'est tout le sens d'un concours interne. En cela, une attention particulière doit être portée aux formulations des consignes qui seraient proposées aux élèves.

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.

Les meilleures transpositions didactiques sont ainsi des propositions faisables afin de faire réfléchir et travailler les élèves, en allant au-delà d'une consigne orale. Elles indiquent clairement ce que les élèves apprennent (notions) et comment ils peuvent progresser (compétences) et sont évalués. 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.

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 supports pour que les élèves fassent des hypothèses, qu'ils puissent ensuite confirmer ou infirmer avec leur professeur.

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 candidats selon leurs prestations, dans une logique d'excellence professionnelle.

Compte tenu de toutes ces exigences, il est évident que les épreuves orales ne peuvent pas se préparer qu'à compter de l'admissibilité. Le format nécessite une maturité que seul un entraînement régulier tout au long de l'année de préparation est à même d'atteindre.

4.2 Épreuves d'admission d'histoire

En termes de contenus, un bon exposé d'histoire commence déjà par une bonne accroche : il s'agit de capter l'attention d'un jury. Par ailleurs la bonne compréhension du sujet semble un incontournable, visible dès l'introduction. Il est nécessaire d'interroger tous les termes du sujet, jusqu'aux pluriels et à la ponctuation, avec le sens de la nuance : 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. Cela évitera de plaquer un plan type.

La problématique est essentielle : il faut aller vers la simplicité, présenter la problématique sur une seule diapositive (en préparant une conclusion qui réponde à la problématique), 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 à l'enseignant de faire des choix. Plus généralement, l'histoire s'attache à montrer et expliquer des évolutions selon une approche dynamique.

La présentation, en introduction ou dans le cours de l'exposé, de la bibliographie, est attendue. Une réflexion historiographique doit être menée comme une mise en situation des connaissances scientifiques. La présentation de la bibliographie obéit à des normes qu'il est bon de connaître et respecter. Il apparaît que le choix des ouvrages, comme l'élaboration de la problématique, relèvent de partis pris, qui sont pertinents lorsqu'ils sont justifiés, y compris dans la critique. De même, la délimitation d'un sujet, pour être pertinente, doit être justifiée : les candidats doivent, dans une certaine mesure, se réappropriier les sujets, 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 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, de la connaissance d'une œuvre d'art, etc. Le cinéma, ou les séries, peuvent être utilisés à titre de représentation d'un thème (et interrogés comme tels). Cette veille historiographique porte ses fruits à l'oral dans la présentation des ouvrages utilisés comme dans la confection de la bibliographie : ne pas connaître les auteurs « classiques » et les débats récents est regrettable. De même, il faut considérer qu'une carte est aussi un document nécessaire en histoire selon les sujets.

La préparation passe aussi par une bonne maîtrise de l'outil numérique, et donc par un entraînement à l'oral qui intègre la confection 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.

Les documents utilisés, de toute nature, doivent déjà distinguer source, fiction et historiographie. Ils ne sont pas « décoratifs » et doivent donc être exploités, analysés selon une argumentation... et possiblement repris dans la transposition didactique. Il ne s'agit pas d'être exhaustif, mais bien de hiérarchiser les documents selon l'intérêt. Il peut être bon d'utiliser des exemples que l'on connaît et que l'on maîtrise, plutôt que de s'aventurer dans l'inconnu. Il ne faut pas hésiter à faire des croquis si possible.

4.3 Épreuves d'admission de géographie

Éléments valorisés

Le jury tient à mettre en avant 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 *Géococonfluences*.

La géographie est dynamique et incarnée. 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. Si un nombre plus important de candidats ont emprunté ce type de documents lors des oraux de la session 2023, leur mobilisation demeure très partielle lors des passages devant les commissions. D'un point de vue général, la mobilisation des documents cartographiques dans les exposés est trop statique : les candidats ne s'appuient pas suffisamment sur ce type de document pour expliquer « comment ça marche », les logiques de fonctionnement d'un territoire.

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. 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 apprécient 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-champ.

Lors de l'entretien, le jury a apprécié 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 et 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. Il en est de même pour la capacité à souligner le parti-pris de certaines représentations graphiques, photographies ou cartes, à les interroger par leurs dates ou leurs limites.

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 de dictionnaire non comprises par les candidats ou plaquées sans aucun effort de contextualisation ;
- 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.

D'un point de vue général, le recours à des plans génériques ne peut que conduire qu'à des traitements partiels des sujets, voire à laisser de côté des évidences pourtant bonnes à rappeler.

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 *Géoconfluences*, *Géoimages*, *Hypergé* 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.

Pour le jury, Gilles Ferragu et Kevin Sutton