



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : agrégation interne et CAERPA**

**Section : histoire-géographie**

**Session 2024**

Rapport de jury présenté par : Jérôme Grondeux

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

## Sommaire

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>2</b>
<b>1. MOT DU PRESIDENT</b> .....	<b>3</b>
<b>2. STATISTIQUES DE LA SESSION 2024</b> .....	<b>4</b>
<b>3. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE</b> .....	<b>10</b>
3.1 DISSERTATION D'HISTOIRE .....	10
3.2 DISSERTATION DE GEOGRAPHIE.....	14
3.3 ÉPREUVE DE COMMENTAIRE, ANALYSE SCIENTIFIQUE, UTILISATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS HISTORIQUES OU GEOGRAPHIQUES .....	23
3.3.1 <i>option histoire</i> .....	27
3.3.2 <i>option géographie</i> .....	38
<b>4. ÉPREUVES D'ADMISSION</b> .....	<b>49</b>
4.1 REMARQUES GENERALES.....	49
4.2 ÉPREUVES D'ADMISSION D'HISTOIRE .....	52
4.3 ÉPREUVES D'ADMISSION DE GEOGRAPHIE .....	54

## 1. Mot du président

Le concours de l'agrégation interne d'histoire-géographie met en jeu plusieurs échelles de notre institution ; à chacune de ces échelles, des acteurs permettent que ce concours se déroule au mieux. La Direction Générale des Ressources Humaines, et en particulier la sous-direction du recrutement, qui est à la fois une tutelle et une interlocutrice, tout comme la présence de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche matérialisent son aspect national, un grand nombre d'académies y sont représentées par les inspecteurs et inspectrices comme par les enseignants et enseignants, et les membres d'une demi-douzaine d'universités garantissent la contribution de l'enseignement supérieur.

L'échelle locale est fondamentale, avec la Direction des examens et concours de l'académie de Reims, l'accueil de la proviseure et de ses équipes au lycée Pierre Bayen de Châlons-en-Champagne où se déroule la phase d'admission, et bien sûr l'ensemble des apparitrices et appariteurs qui accueillent, orientent, accompagnent et rassurent les candidats.

Je n'omettrai pas dans ces remerciements les membres du directoire, dont l'investissement est sans faille : les secrétaires généraux Marilyn Dewavrin-Farry et Mathieu Feunteun, et les deux vice-présidents Gilles Ferragu et Kevin Sutton. Leur contribution est irremplaçable, y compris dans l'élaboration de ce rapport.

Enfin, les 70 membres du jury ont su entrer dans l'indispensable travail collectif qui traduit concrètement le souci de l'équité et de l'égalité de traitement des candidats à la racine de tout concours national. Leurs échanges, leurs remarques ont contribué au déroulement harmonieux de cette session 2024, et on en trouvera aussi l'écho dans les pages qui suivent.

On trouvera ci-dessous le nombre d'inscrits dans les concours de l'enseignement public et de l'enseignement privé, le nombre d'admissibles et le nombre d'admis.

Dans ce propos liminaire, je voudrais insister sur l'aspect particulier d'un concours interne : tout est fait, dans l'accueil comme dans le face à face avec les commissions, pour que les candidates et les candidats, qui sont déjà des enseignants, ne se sentent pas remis en question dans leur professionnalité. Le jury est conscient de la difficulté à se retrouver en situation de concours alors que l'on a déjà une expérience et que l'on n'est plus étudiant depuis des années, à se retrouver évalué alors que l'on est évaluateur.

Les enseignants et les enseignantes demeurent des experts, détenteurs et transmetteurs de connaissances et de compétences. La préparation du concours est l'occasion d'une mise à jour de leurs connaissances historiques et géographiques (y compris celles qu'ils n'utilisent pas dans les niveaux qui leurs sont confiés) mais aussi d'un pas de côté didactique : devoir expliciter les objectifs que l'on cherche à atteindre, le choix des modalités pour les atteindre, la manière dont chaque objet abordé articule les connaissances et les capacités, expliciter ses choix pour pouvoir les présenter, tout cela représente une étape décisive dans le développement professionnel de nos collègues enseignants.

Jérôme Grondeux

## 2. Statistiques de la session 2024

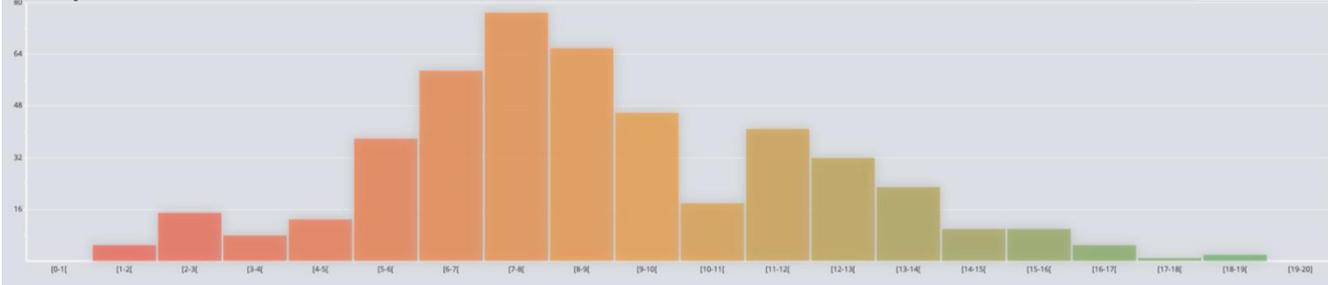
La session 2024 s'est ouverte avec un nombre total de postes identique par rapport à celui de l'année dernière : 115 postes pour le concours de l'agrégation interne et 16 postes pour le CAERPA. Il y avait 1 190 inscrits pour le public (1 138 en 2023) et 197 pour le privé (179 en 2023). Sur le total des 1 387 candidats inscrits, 893 se sont présentés à la première épreuve écrite, soit 64,3% des inscrits (67,9% en 2023). Il n'y a pas eu d'abandons au cours des épreuves d'admissibilité. Tous les candidats présents lors de la première épreuve sont allés jusqu'au bout des trois épreuves. Deux copies ont été écartées en raison d'une erreur d'inscription pour l'épreuve de « commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique 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. 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 <sup>1</sup>
Dissertation d'histoire	8,34	8	11
Dissertation de géographie	8,32	8	11
Commentaire de documents en histoire	8,33	8	11
Commentaire de documents en géographie	8,34	7,50	11

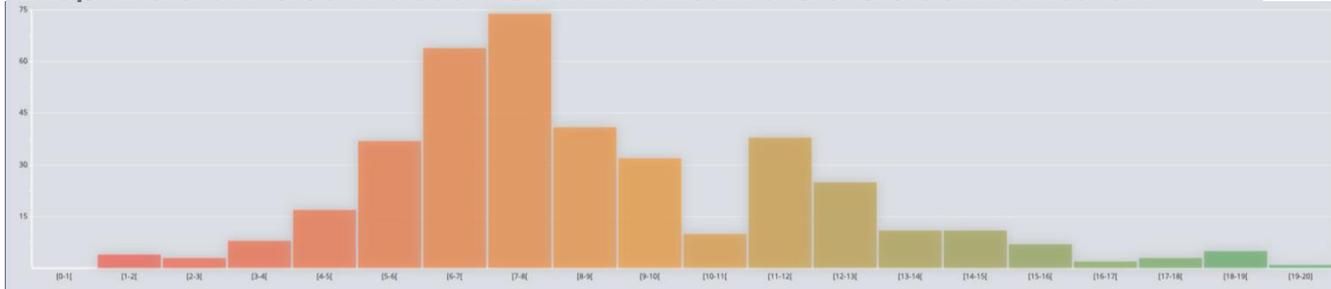


<sup>1</sup> Un quartile supérieur de 11/20 signifie qu'un quart des candidats à l'épreuve ont eu une note supérieure ou égale à 11/20.

## Répartition des notes : commentaire de documents en



## Répartition des notes : commentaire de documents en



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, 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 20.

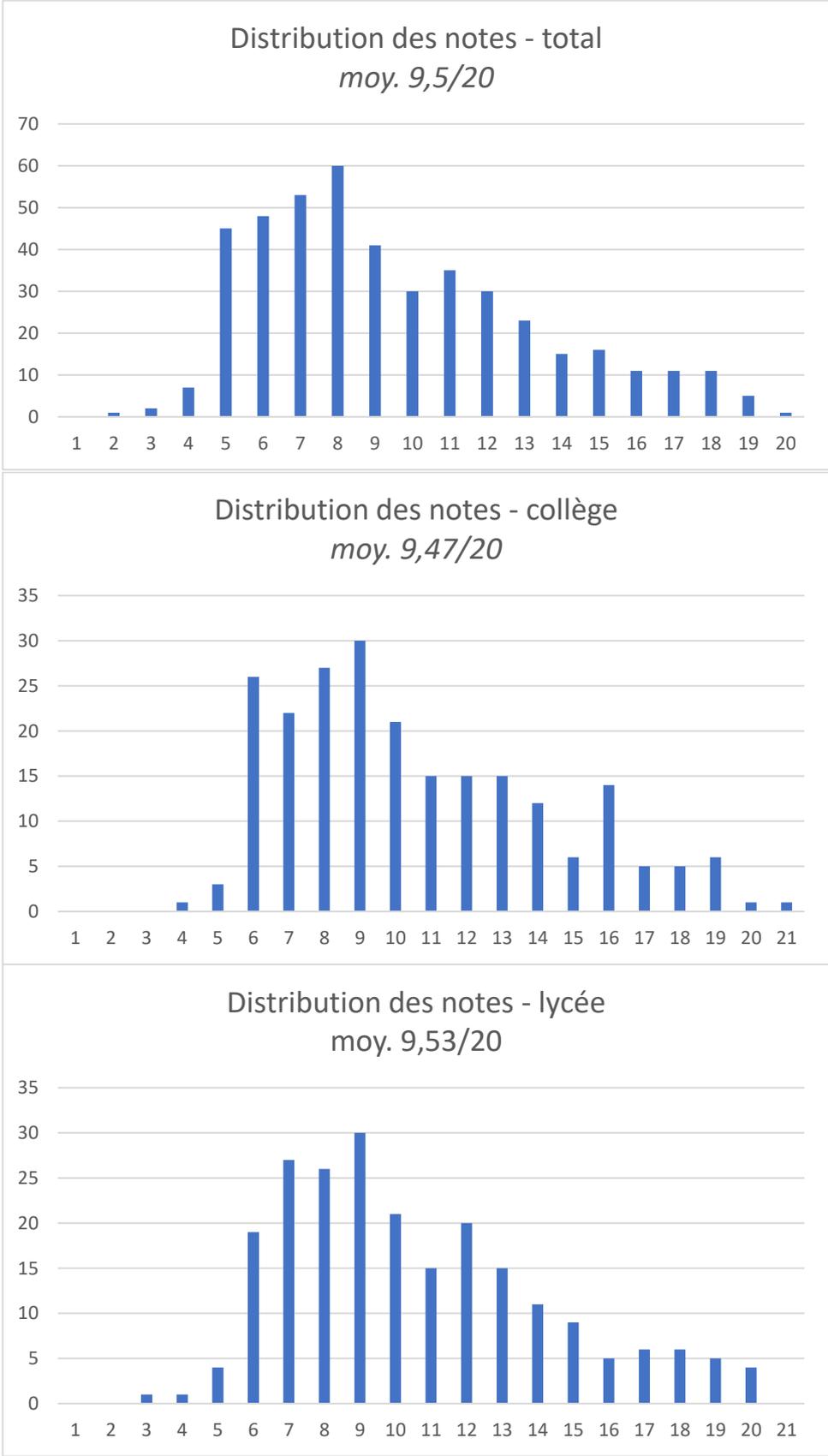
À l'issue de cette phase de correction, la barre de l'admissibilité a été fixée à 10,16 pour les deux concours (30,5 points). Cette barre a permis d'accueillir à l'oral 201 candidats du public et 23 candidats du privé. Au mois de mars 2024, 224 candidats ont donc été déclarés admissibles.

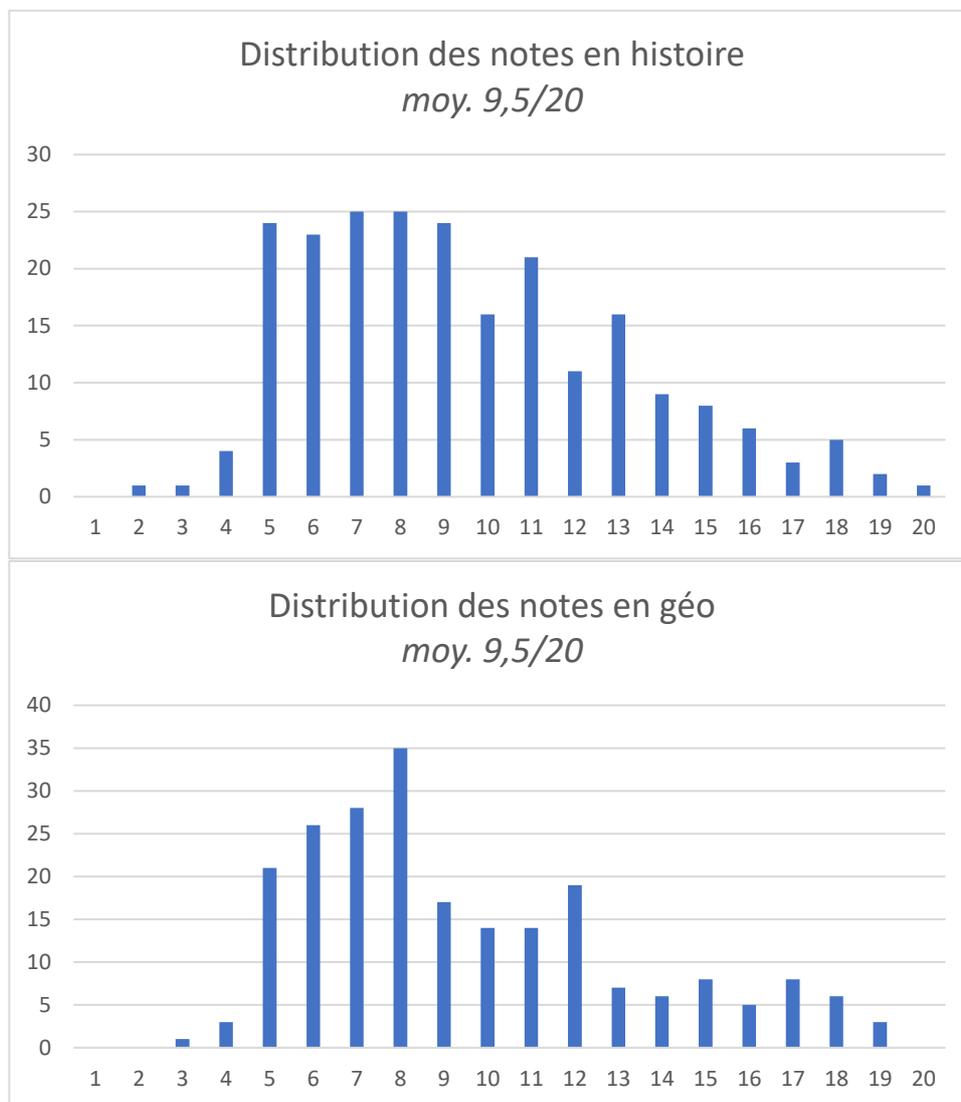
### Répartition par sexe des candidats, des admissibles et des admis

	Femmes	Hommes
Nombre de candidats présents	484	409
Pourcentage des candidats	54%	46%
Nombre d'admissibles	140	84
Pourcentage des admissibles	63%	37%
Nombre d'admis	81	48
Pourcentage d'admis	62,7%	37,3%

Il faut rappeler que l'oral se compose de deux épreuves : une séquence en lycée et une autre en collège, les candidats étant convoqués pour l'une ou l'autre séquence à la première épreuve. La discipline de passage est déterminée par tirage au sort lors de la première épreuve. Un candidat qui tire, par exemple, un sujet d'histoire lors de l'épreuve de collège, doit composer ensuite en géographie lors de l'épreuve de lycée. Cette année, le jury a constaté un abandon au cours de la première épreuve d'admission. Nous

rappelons qu'au vu des coefficients (4 en tout pour l'oral contre 3 pour l'écrit), l'oral donne à chacun une chance d'être admis, indépendamment de ses notes d'écrit.



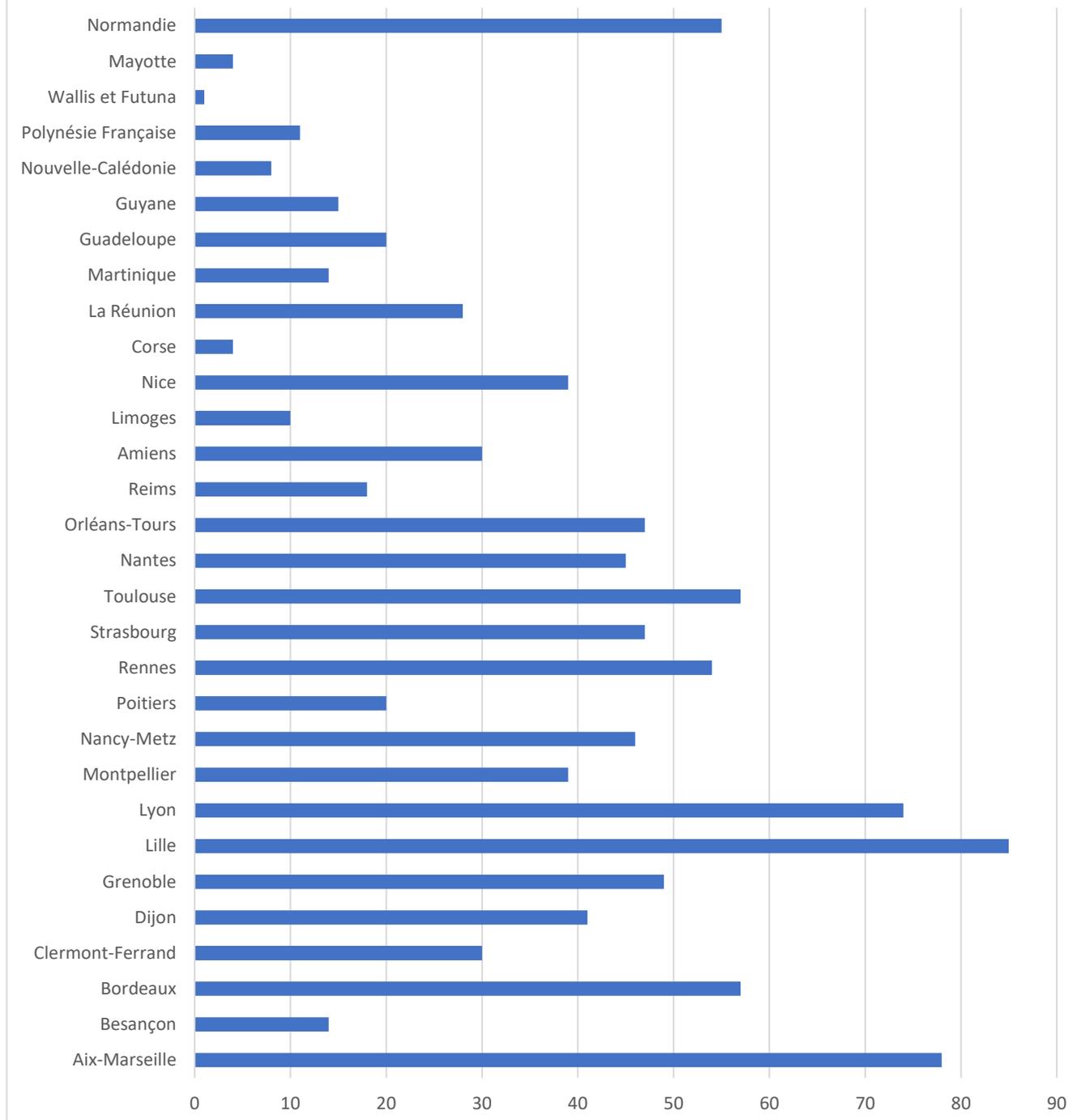


La répartition des notes entre les deux épreuves est similaire, les meilleures prestations ayant été valorisées par d'excellentes notes (19 et 20). La moyenne des notes à chacune des deux épreuves est également très proche : 9,47 pour les épreuves de collège et 9,53 pour les épreuves de lycée. La moyenne des passages en histoire et de ceux en géographie est identique à 9,5, qui est également la moyenne globale des épreuves orales de cette session.

En 2024, à l'issue des oraux, la barre d'admission a été fixée à 9,9 pour la liste principale du concours public et 9,64 pour sa liste complémentaire. La barre d'admission pour le concours du privé a été fixée à 9,7. L'ensemble des places prévue a été pourvue dans le public. En revanche, dans le privé, le jury a fait le choix de ne pouvoir que 14 des 16 postes possibles. La moyenne des admis est de 11,84 pour le public et de 11,40 pour le privé.

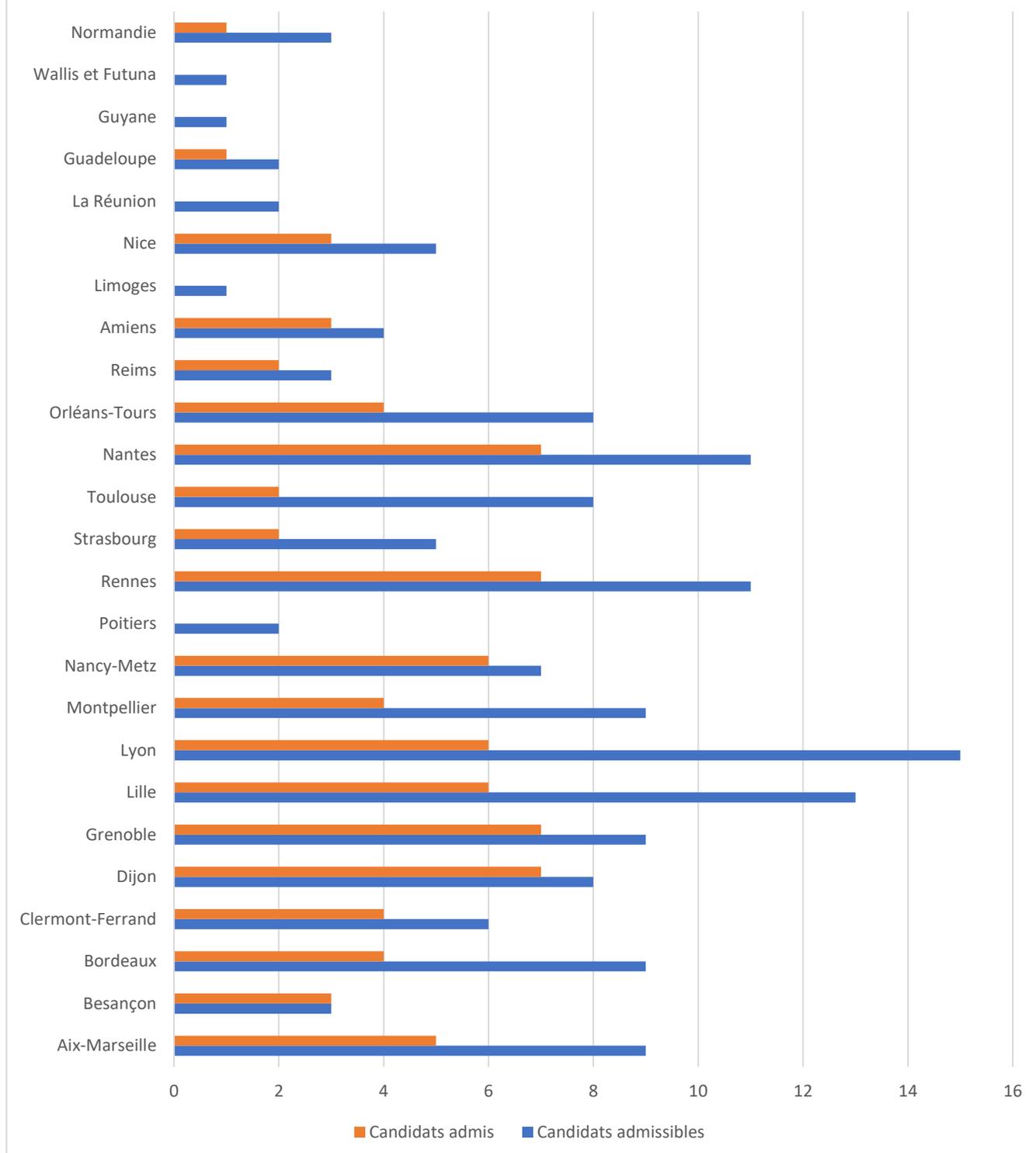
Les tableaux ci-après présentent les académies d'origine des inscrits (tous ne se sont pas présentés) ainsi que le nombre de candidats admissibles (en distinguant les admissibles des admis) par académie d'origine qu'ils soient du public ou du privé.

## Académie d'origine des inscrits au concours interne et au CAERPA\*, session 2024



\* Par souci de lisibilité des données, les candidats des académies de Paris-Versailles-Créteil ne figurent pas dans le graphique ci-dessus. Ils étaient 347 inscrits à provenir de ces trois académies en 2024.

## Académie d'origine\*\* des admissibles et admis au concours de l'agrégation interne d'histoire-géographie, session 2024



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

\*\* Par souci de lisibilité des données, les admissibles des académies de Paris-Versailles-Créteil ne figurent pas dans le graphique ci-dessus. Sur les 69 admissibles provenant de ces académies, 43 candidats ont été admis en 2024.

Pour le bureau du jury, Jérôme Grondeux 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 ».

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-agregation-2024-1356#item1>

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 2024.

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

Pour l'épreuve de la dissertation d'histoire, le sujet proposé était le suivant : « S'opposer à l'État monarchique ». Il permettait aux candidats de réfléchir de façon nuancée aux difficultés politiques rencontrées par l'autorité royale entre 1380 et 1715, mais également à la place qu'avaient pris les oppositions dans les transformations et le renforcement de l'État monarchique en construction.

Le jury s'est à nouveau félicité cette année de lire d'excellentes copies de candidats qui ont su élaborer une réflexion personnelle pertinente, illustrée d'exemples variés et nourrie de lectures nombreuses étayant leur démarche. D'autres, en revanche, n'ont pas toujours réussi à mettre en œuvre leur savoir en l'adaptant spécifiquement au sujet.

Le jury a effectivement relevé des défauts récurrents de méthode. **Les copies débutent trop souvent sur des poncifs** comme « l'État c'est moi ! » ou « Je m'en vais et l'État demeurera toujours » qui révèlent d'emblée au correcteur une faible culture du programme et même, probablement, le manque de lecture d'ouvrages récents. **L'analyse du sujet** n'est pas toujours menée avec rigueur. Les candidats se doivent de définir et de discuter les termes du sujet. Il fallait donc clarifier la notion d'État monarchique et la notion d'opposition. **Définir l'État n'est pas se lancer dans une explication abstraite, technocratique jusqu'à employer, parfois, un vocabulaire anachronique, mais plutôt s'appuyer sur ce que les acteurs du temps disaient de l'État.** L'État monarchique est bien souvent défini par les hommes qui le composent à l'exemple de ce qu'écrit Antoine Furetière dans son *Dictionnaire universel* (1690) pour qui « État, se dit aussi des officiers tant grands que petits qui servent à gouverner l'État, à y entretenir l'ordre et la police. »

S'opposer n'est pas nécessairement et systématiquement se révolter. C'est faire part d'un désaccord manifeste et faire obstacle à une politique. S'opposer est un acte avant tout collectif, souvent organisé, qui s'inscrit souvent dans le champ de l'illicite. Il est difficile de s'opposer ouvertement à la personne du roi qui est un personnage sacré, garant d'un ordre immuable voulu par Dieu, dont le pouvoir est soutenu par l'Église catholique, apostolique et romaine. L'opposition est plus manifeste lorsqu'il s'agit de blâmer ou attaquer des favoris, des ministres, des officiers ou des agents du roi, c'est-à-dire ceux qui participent de son État. L'opposition à l'État commence souvent au cœur de l'État, parfois dans le proche entourage

du monarque. Elle est le fait de membres de sa famille ou de grands lorsque ceux-ci désapprouvent la politique mise en œuvre, s'estiment lésés ou pensent leur honneur blessé. Il est un fait en tout cas que les nobles souffrent souvent, à tort ou à raison, d'un manque de reconnaissance des services qu'ils estiment, eux ou leur famille, avoir rendu à l'État monarchique. Cela est vécu comme une blessure à leur honneur. Ils conçoivent un « malcontentement » et se font un devoir de prendre les armes.

**L'opposition peut prendre différentes formes** : médisances, cabales qui s'en prennent à ceux qui exercent, au quotidien, le gouvernement, afin d'obtenir leur disgrâce. Il peut s'agir encore de déclarations publiques, d'avis ou de manifestes. L'opposition peut se formuler dans diverses publications critiques ou pamphlétaires. Enfin, elle peut aussi prendre une dimension militaire. S'opposer à l'État monarchique n'est pas remettre en cause le roi ou l'État monarchique en lui-même, mais s'attaquer à certaines personnes qui détiennent un pouvoir jugé excessif ou indu, à certaines décisions, à quelques changements ou lois nouvelles qui sont vécus comme une remise en cause de l'ordre ou de la tradition. L'opposition à l'État monarchique et à ses exigences peut également prendre la forme de violences et de révoltes urbaines ou paysannes. Cependant, du point de vue du roi et de ses officiers, ces oppositions sont perçues comme des « émotions », c'est-à-dire des actions violentes et désordonnées relevant de la passion et non de la raison.

**Il faut avoir le souci d'utiliser un vocabulaire précis.** Si, à titre d'exemple, l'on prend uniquement ce qui relève de l'administration du royaume, les offices et les charges se multiplient et se diversifient entre 1380 et 1715 : il existe, par exemple, des baillis et des sénéchaux au Moyen Âge ; ces charges ne disparaissent pas à l'époque moderne, mais d'autres sont créées comme celles des commissaires départis ou des intendants... Le jury a apprécié les copies qui maîtrisaient les mots du programme relatifs à la construction de l'État monarchique

Les candidats versaient parfois dans **des propos souvent abstraits sur l'État au lieu de prendre des exemples précis à différentes époques** pour étayer leurs idées. Le jury a systématiquement valorisé les copies qui avaient fait la part belle à la variété et à l'originalité des exemples, d'autant plus lorsque ceux-ci étaient clairement situés dans le temps. Les correcteurs ont souvent été frappés par la quasi-absence de dates dans certaines copies. On ne le rappellera jamais assez, une copie d'histoire doit comporter des dates, des noms de personnages, des faits.

Trop de copies ne développaient pas une logique ou ne proposaient pas un plan fondé sur des idées simples. Au contraire, à tort, trop de candidats semblent penser qu'il suffit de réciter chronologiquement ses connaissances (fussent-elles bonnes) en lien plus ou moins précis avec le sujet pour répondre aux attentes du jury. Autre défaut fréquent : une vision évolutionniste de l'État qui sombre souvent dans la caricature. Le temps de Louis XIV serait un apogée de « l'absolutisme » et l'avènement d'une modernité administrative. Il est un fait qu'il y a de plus en plus d'officiers dans le royaume, mais la création des offices est moins liée à une volonté de rendre une administration efficace qu'aux nécessités financières de l'État. Le développement de l'État n'est pas le fait d'une politique raisonnée. L'État monarchique, encore à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, reste un système familial et clientélaire où les rivalités et les conflits sont nombreux et se font souvent au détriment de la paix et de la prospérité économique du royaume. Le jury a apprécié les analyses nuancées qui montraient que même au temps de Louis XIV, le gouvernement royal s'appuyait toujours sur les liens clientélares, sur l'influence de ministres et de grandes familles. Le roi absolu peut certes faire preuve d'autorité ou parfois agir de façon autoritaire, mais la recherche d'un compromis est toujours la voie la plus efficace de l'obéissance.

Il est important de rappeler qu'il faut **obligatoirement proposer une problématique éclairant le correcteur sur la démarche suivie**. Elle doit être clairement et simplement formulée. Par exemple : en quoi s'opposer à l'État monarchique entre 1380 et 1715 revient-il à agir contre son développement et ses modalités de gouvernement ? En quoi les oppositions à l'État monarchique, tout en suscitant de nombreux désordres, ont-elles permis sa construction et son renforcement ?

**Toute introduction s'achève nécessairement par l'annonce d'un plan.** On pouvait d'abord montrer qu'il était difficile de s'opposer au roi absolu et sacré, sous peine d'être déclaré coupable de crime de lèse-majesté, même si des instances permettaient l'expression d'un désaccord ou d'une opposition limitée comme les états généraux, les états provinciaux ou les parlements.

Il était ensuite possible d'expliquer que l'autorité monarchique était parfois confrontée à des oppositions d'ampleur suscitées par des membres de la famille royale ou des grands qui avaient une capacité de mobilisation au sein de l'État monarchique ou dans leurs clientèles provinciales. Sans aller nécessairement jusqu'à la prise d'armes, les oppositions pouvaient s'exprimer dans des écrits qu'il s'agisse de pamphlets ou de déclarations diverses. La période considérée par le programme a aussi été riche en révoltes suscitées par la recherche constante par l'État monarchique de moyens financiers (impôts et aides) ou humains (milices).

L'État monarchique a enfin pu trouver les moyens administratifs, judiciaires et militaires pour prévenir et limiter les oppositions, non sans renoncer au compromis. Louis XIV reconnaissait lui-même et faisait écrire, dans les *Mémoires pour l'instruction du Dauphin*, que « quelque puissant que fut un Prince, il serait sans doute fort embarrassé s'il était obligé d'user à toute heures de tout son pouvoir pour maintenir ses peuples dans l'obéissance ».

## Proposition de plan

### Introduction

En juin 1584, François d'Alençon, seul frère cadet du roi Henri III, meurt. Le souverain, sans descendance, ne tarde pas à déclarer, selon la coutume de succession, Henri de Bourbon, roi de Navarre, premier prince du sang, comme héritier présomptif de la Couronne, bien qu'il soit huguenot. Le cardinal de Bourbon et la famille de Lorraine-Guise font alliance et décident de s'opposer à cette décision. Comment accepter qu'un hérétique puisse monter sur le trône de France, alors que les mêmes coutumes exigent que le roi soit catholique et protecteur des privilèges de l'Église ? Loin de faire connaître ouvertement leur désapprobation au roi, le cardinal de Bourbon et les Guises préfèrent prendre la tête de la Sainte-Union, une ligue destinée à défendre la foi catholique. Ayant pris les armes et négocié un soutien auprès de Philippe II d'Espagne, le duc de Guise prononce un discours à Châlons-en-Champagne en mars 1585 où il dénonce la captation de la faveur royale par « des mignons moqueurs » et le mépris des services rendus par sa famille et par lui-même à la Couronne. Bien qu'Henri de Guise s'oppose au choix du roi dans la désignation de son héritier, il ne l'attaque pourtant jamais ouvertement dans son discours, mais s'en prend surtout à ses favoris exerçant des charges politiques importantes au sein de son État.

**S'opposer au roi, c'est lui faire part d'un désaccord manifeste et faire obstacle à sa politique, l'empêcher de poursuivre son action. S'opposer à l'État monarchique est un acte avant tout collectif, qui s'inscrit souvent dans le champ de l'illicite.** Il paraît cependant **difficile de s'opposer ouvertement à la personne du roi**, de lui tenir grief et de lui faire des reproches personnels. **Le roi de France est un personnage sacré, garant d'un ordre immuable voulu par Dieu, dont le pouvoir est soutenu par l'Église catholique, apostolique et romaine.** Il détient le pouvoir par héritage et en vertu de lois coutumières. Conscients de cette sacralité, les sujets reconnaissent l'autorité du roi et lui obéissent naturellement. **En s'opposant ouvertement à la personne du souverain tout sujet peut être accusé de crime de lèse-majesté** et être très sévèrement puni. Le duc de Guise prend officiellement les armes pour la défense de la foi catholique et pour obtenir la disgrâce des mignons d'Henri III. **L'opposition est, en effet, plus manifeste lorsqu'il s'agit de blâmer ou attaquer des favoris, des ministres, des officiers ou des agents du roi, c'est-à-dire ceux qui participent de son État.**

L'État du roi est un pouvoir de domination sur les hommes qui doit être relayé dans les provinces par ceux qui exercent, en son nom, une autorité qu'il s'agisse **des gouverneurs, des baillis, des sénéchaux, puis plus tard, par des commissaires départis et des intendants.** Bien que ces serviteurs du roi soient de plus en plus nombreux au fil du temps, ils restent bien insuffisants pour assurer l'ordre dans le royaume. **L'État monarchique doit aussi compter sur des familles nobles et leurs clientèles et sur l'autorité morale de l'Église** pour maintenir dans l'obéissance les sujets. Le roi, en dépit de ses immenses pouvoirs et

moyens d'action, doit en permanence rechercher des compromis, tout en renforçant son pouvoir par le fait des lois qu'il décide après avoir consulté son conseil.

**L'opposition à l'État commence parfois dans l'entourage du monarque, de membres de sa famille proche ou est le fait de grands du royaume lorsque ceux-ci désapprouvent la politique mise en œuvre. L'opposition peut prendre différentes formes.** Elle peut se manifester à la Cour par des médisances et des cabales qui s'en prennent à ceux qui exercent, au quotidien, la gouvernance, afin d'obtenir leur disgrâce. Elle peut prendre aussi la forme de déclarations publiques, d'avis ou de manifestes. L'opposition peut s'exprimer dans des publications diverses critiques ou pamphlétaires. **S'opposer à l'État monarchique n'est pas remettre en cause le roi ou l'État monarchique en lui-même, mais s'attaquer à certaines personnes qui détiennent un pouvoir jugé excessif ou indu, certaines décisions, changements ou lois nouvelles qui sont vécus comme une remise en cause de l'ordre ou de la tradition.** Ainsi peut-on s'opposer à un ministre, un favori, à des créations d'office, à des contributions nouvelles, à des lois remettant en cause des privilèges, etc.

**L'opposition implique une certaine organisation, structuration. Aussi le plus souvent est-elle le fait de la noblesse.** Les grands nobles disposent d'une autorité, de charges au sein de l'État monarchique, d'une réputation et d'une fortune, d'un réseau clientélaire qui se ramifie dans de nombreuses villes ou provinces leur permettant de lever des troupes. Ils peuvent ainsi peser sur l'exercice du pouvoir, mais également opposer leur autorité à celle de l'État lorsqu'ils s'estiment lésés. Leur mode de vie, fondé sur l'hospitalité et la libéralité, leur permet de nouer des amitiés, des alliances, des fidélités diverses qui peuvent être ensuite mobilisées dans le sens de leur intérêt. Les nobles savent lire et écrire, peuvent prendre position et faire part de leur opinion politique dans des manifestes et des avis. À partir du XVI<sup>e</sup> siècle, l'imprimé est couramment utilisé dans la vie politique et la stratégie d'opposition. Quand l'écrit ne suffit plus, la prise des armes peut apparaître nécessaire. Dans sa forme la plus grave, l'opposition peut consister en une ligue ou une révolte armée contre l'autorité royale qui peut déboucher sur une guerre civile, puissant moyen de déstabilisation de l'État monarchique. **L'opposition à l'État monarchique et à ses exigences peut également prendre la forme de violences et de révoltes urbaines ou paysannes. Cependant, du point de vue du roi et de ses officiers, ces oppositions sont perçues comme des « émotions », c'est-à-dire des actions violentes et désordonnées relevant de la passion et non de la raison.** Aussi peuvent-elles plus facilement être matées en envoyant les troupes, en punissant les meneurs et en infligeant des châtements sous forme de suppression de privilèges ou de suppléments d'impôts. Ces formes d'opposition, si elles peuvent déstabiliser fortement l'État monarchique, entraînent donc des réactions politiques, administratives, voire militaires contribuant à sa construction et à son renforcement.

**Problématiques :** en quoi s'opposer à l'État monarchique entre 1380 et 1715 revient-il à agir contre son développement et ses modalités de gouvernement ? En quoi les oppositions à l'État monarchique, tout en suscitant de nombreux désordres, ont-elles permis sa construction et son renforcement ?

## **I- LA DIFFICILE EXPRESSION D'UNE OPPOSITION OUVERTE AU ROI**

- 1) **Un roi sacré le plus souvent incontesté**
- 2) **Les assemblées du royaume lieu d'expression d'une opposition limitée aux volontés du roi**
- 3) **Une opposition parlementaire vouée à l'apaisement**

## **II- L'AUTORITÉ DE L'ÉTAT MONARCHIQUE CONFRONTÉE À DES OPPOSITIONS D'AMPLEUR**

- 1) **La politique de l'État monarchique source d'oppositions nobiliaires**
- 2) **Des exigences croissantes de l'État monarchique à l'origine de révoltes**

### III- CONSTRUCTION DE L'ÉTAT MONARCHIQUE ET LIMITATION DES OPPOSITIONS

- 1) La recherche de l'apaisement et du compromis
- 2) Les décisions de l'État monarchique destinées à réduire l'expression des oppositions
- 3) Des moyens de maintien de l'ordre renforcés

**Conclusion.** Le pouvoir sacré du roi n'a jamais été vraiment remis en cause. Pourtant les oppositions ont été nombreuses contre sa politique et ceux qui l'aidaient à gouverner l'État qu'il s'agisse de favoris ou de ministres. L'État monarchique a dû trouver les moyens administratifs, judiciaires et militaires pour prévenir et limiter les oppositions, non sans renoncer au compromis. Louis XIV reconnaissait lui-même et faisait écrire, dans les *Mémoires pour l'instruction du Dauphin*, que « quelque puissant que fut un Prince, il serait sans doute fort embarrassé s'il était obligé d'user à toute heures de tout son pouvoir pour maintenir ses peuples dans l'obéissance ».

Pour le jury, Gilles Ferragu et Xavier Le Person

## 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 (amorçage, 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

Le libellé « Gérer la ressource en eau douce en France » articule trois notions majeures (gérer, ressource, eau douce) et un contexte territorial, la France, qui est indissociable de l'Union européenne. Ce sujet, du fait d'un intitulé formulé sous la forme d'un verbe d'action, appelle à inscrire la réflexion dans une dimension fondamentalement actorielle qui nécessite une bonne connaissance des compétences des différents niveaux décisionnaires en France, mais également du rôle croissant des acteurs associatifs et autres collectifs environnementaux qui participent de la structuration de conflits environnementaux.

L'actualité était en ce sens un cadre de réflexion utile, sans pour autant s'y limiter. En effet, ce sujet appelle également une bonne connaissance générale sur quelques processus de géographie environnementale utiles pour l'enseignement des programmes des classes de 5<sup>e</sup> et de seconde notamment.

Le traitement de ce sujet nécessite une considération fine des jeux d'acteurs et des systèmes de gouvernance français. De **multiples acteurs** prennent part à la gestion de la ressource en eau douce en France. En tout premier lieu :

- **L'État**, avec les quatre lois de 1964, 1992, 2004 et 2006, qui agit par l'entremise des **Agences de l'eau** à l'échelle des bassins-versants et **des services des préfectures** en cas de crise grave ;
- Les **communes** et plus encore les structures intercommunales qui peuvent gérer directement la distribution de l'eau (régie directe) ou la déléguer ;
- **L'Union Européenne** avec la « Directive-Cadre sur l'Eau » (D.C.E.) de 2000.

Devront également être identifiés et mobilisés dans le cadre de la démonstration :

- Les **entreprises**, notamment quand elles se sont vues concéder des délégations de service public (cf. le rôle-clé de *Suez* et *Veolia*, deux Firmes Transnationales majeures des services autour de l'eau). Mais, il ne faut pas oublier le rôle d'*E.D.F.* ou de la *C.N.R. (Compagnie Nationale du Rhône)*, entreprise concessionnaire pour produire de l'hydroélectricité à partir des eaux du Rhône ;
- **Les individus**, comme citoyens et usagers représentés dans la gouvernance des Agences de l'eau,
- Certains **usagers** comme les agriculteurs, y compris leurs représentations syndicales ;
- Les associations et collectifs écologistes qui se positionnent en lanceurs d'alerte ou structurent des oppositions et conflits autour d'aménagement dans les territoires.

#### ➤ **Notions centrales pour le traitement du sujet**

##### - **Gérer**

Il s'agit, au sens propre, **d'administrer un bien (ici la ressource en eau douce) conformément aux intérêts de celui ou de ceux qui la possèdent et/ou qui l'utilisent**. Gérer une ressource implique de pouvoir connaître son état et son niveau, de l'évaluer tant sur le plan qualitatif que quantitatif, afin de pouvoir la mobiliser, via des aménagements si nécessaires ou de prendre des mesures pour la protéger ou la préserver. Enfin, gérer nécessite de réfléchir à la manière dont la ressource en eau douce est assainie, distribuée, partagée, traitée, recyclée...

« Gérer » appelle un questionnement multiple, qui place les acteurs au cœur de la démarche : Qui gère ? Comment ? A quel coût ? La gestion de la ressource doit-elle être rentable ? Pour quels usages ? Qui défend l'intérêt général (garantir un accès à l'eau douce pour tous) ? Qui tranche les conflits d'usage entre les différents usagers ? Qui prend des mesures de protection ? Comment ?

**Gérer la ressource en eau douce pose donc la question de sa gouvernance** : comment une société s'organise-t-elle pour gérer une ressource d'intérêt commun aussi vitale que l'eau ? Le Partenariat Mondial de l'Eau définit la **gouvernance de l'eau** comme : « *la palette de systèmes politiques, sociaux, économiques et administratifs mis en œuvre pour le développement et la gestion des ressources en eau et la fourniture des services d'eau à différents niveaux de la société* ». François Molle précise que cette « palette » fait référence à tous les arrangements que trouvent les sociétés pour gérer la ressource, soit avec la prééminence de l'État, soit fondée sur les mécanismes de marché, soit dans le cadre individuel ou communautaire<sup>1</sup>.

**Bernard Barraqué** a mis en évidence **trois « âges » de la gestion de l'eau**. Tout d'abord, une gestion « **quantitative** » afin d'approvisionner les villes depuis des sources éloignées (à partir du XIX<sup>e</sup> siècle). Puis, une gestion « **qualitative et sanitaire** » pour garantir la salubrité de l'eau (fin XIX<sup>e</sup> – début XX<sup>e</sup> siècle). Enfin, une gestion plus « **patrimoniale** » (depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle) qui traduit le passage d'une logique

---

<sup>1</sup> MOLLE François, « Gouvernance de l'eau », *Hypergéogé*, 2004.

de l'offre à une gestion de la demande : c'est moins la ressource en eau qui est « valorisée » que les services d'approvisionnement et de re-traitement<sup>2</sup>. Ainsi, la gestion de l'eau se trouve également **au croisement d'enjeux techniques** (autour du traitement et des aménagements) qui nécessitent une expertise scientifique et **d'enjeux juridiques complexes** (en fonction du statut juridique de l'eau – cf. *infra*) qui s'exprime aujourd'hui au travers de l'émergence de la notion de « bien commun », par-delà la notion de « bien public ». Cela contribue à recomposer la conflictualité autour de la gestion de la ressource, depuis la régulation des priorités entre les différents usages, vers la confrontation de systèmes de valeurs.

#### - **Ressource**

Une ressource désigne **un capital exploité à un moment donné par une société pour générer des richesses**. Les ressources doivent être mises en relation avec les besoins de cette société. Il n'existe pas de ressource en soi puisque ce sont les savoirs, les savoir-faire et les pratiques qui transforment un potentiel (ici hydrique) en ressource.

A cet égard, il ne faut pas confondre **ressource et réserve** qui désigne « l'état des ressources identifiées et mesurées comme étant économiquement et technologiquement récupérables avec les technologies et les coûts du moment<sup>3</sup> ».

**Les usages de la ressource en eau sont multiples** : l'irrigation agricole, la production industrielle, la fourniture d'eau potable, la neige de culture en station, la production d'énergie... Toutefois, **l'eau présente des spécificités** : contrairement à la plupart des ressources (minerais, forêts, hydrocarbures) qui sont consommées pour leurs usages économiques, **l'eau présente de nombreux usages qui ne mobilisent que temporairement la ressource** comme l'hydroélectricité, le refroidissement des centrales nucléaires ou encore les activités récréatives... Cette multiplicité d'usages et de finalités génère une interdépendance souvent conflictuelle qui implique de nombreux acteurs. Il est attendu une connaissance des ordres de grandeur de la répartition des usages de la ressource en eau en France : usages agricoles 57%, eau potable et domestique 26%, refroidissement des centrales nucléaires et production d'énergie 26%, production industrielle 5%.

Dans le contexte du changement climatique, le traitement de ce sujet ne peut pas faire l'économie **d'une réflexion sur les limites de ces usages et sur les conséquences de ceux-ci, que ce soit sur le plan quantitatif** (les enjeux de la surexploitation, de la rareté voire de la pénurie), **qualitatif** (la question de la pollution) ou encore **politique** (les tensions autour de la répartition de la ressource entre les différents usagers). D'autant que le contexte du changement climatique renforce le caractère contradictoire voire antagoniste qui existe entre les systèmes de valeur mis en jeu autour de la notion de transition. Les échelles de temporalités mises en jeu devront être considérées pour expliquer la complexité accrue de la gestion de la ressource en eau douce.

#### - **L'eau douce**

L'eau douce, ou eau continentale, est une ressource singulière du fait de son caractère indispensable à la vie des hommes et à leurs activités. **Elle est paradoxalement tout à la fois abondante et rare**, en situation d'excès (inondation) ou de pénurie (sécheresse). En fait, **sa disponibilité est irrégulière dans le temps comme dans l'espace. L'eau douce prend plusieurs formes** : pluviale, fluviale, lacustre, souterraine (les nappes phréatiques), sans oublier la neige. David Blanchon distingue :

- **L'eau « bleue »**, celle des lacs, celle qui recharge les nappes, celle qui coule dans les rivières et les fleuves avant de rejoindre la mer,
- **L'eau « verte »**, c'est-à-dire les précipitations qui alimentent les plantes et qui retournent vers l'atmosphère avec l'évapotranspiration. Elle est indispensable au bon fonctionnement de l'agriculture mais aussi aux zones humides et aux forêts.
- **L'eau « grise »** désigne les eaux usées traitées et recyclées.

<sup>2</sup> BARRAQUE Bernard [dir.], *Les politiques de l'eau en Europe*, Paris, La Découverte, 1995, 300 p.

<sup>3</sup> BOURON Jean-Benoît, « Ressource », in *Géoconfluences*, mise à jour en mars 2022.

A cela peut s'ajouter, notamment dans les contextes insulaires, qui plus est ultra-marins, la question de l'eau douce « produite » par **dessalement de l'eau de mer**. Cette ressource en eau douce est en effet marginale en France, sauf pour quelques îles (Sein, Groix, Saint-Martin dans les Antilles, Petite-Terre à Mayotte, Hao et Mururoa en Polynésie française).

Par ailleurs, **la ressource en eau douce en France ne fait pas systématiquement l'objet d'une utilisation** : les zones humides, les tourbières, les marais.... Pour autant, ces derniers font aussi l'objet de gestions, ne serait-ce qu'au travers des politiques de préservation en vue de la préservation des écosystèmes.

**En France**, les ressources sont, de prime abord, considérables : le pays bénéficie de **450 à 480 milliards de m<sup>3</sup> de précipitations annuelles** auxquelles s'ajoutent les cours d'eau et les lacs. Par ailleurs, les nappes souterraines recéleraient environ **2.000 milliards de m<sup>3</sup>**. Les Français consomment en moyenne **32 milliards de m<sup>3</sup>/an**, soit environ 160 litres/personne/an. Dès lors, moins de 20 % des ressources disponibles sont utilisées pour les activités humaines<sup>4</sup>. Par ailleurs, il ne faut pas omettre les espaces ultramarins concernés par des climats différents de la métropole (notamment tropical).

➤ **Deux autres notions peuvent être mobilisées à travers l'analyse des enjeux du sujet**

- **Conflits**

L'entrée par les conflits (comme « situation relationnelle structurée autour d'un antagonisme », Cattaruzza et Sintès<sup>5</sup>) entre les différents usagers et autour des aménagements et de la protection est un incontournable de ce sujet. **Les enjeux des conflits sont souvent semblables : l'emploi et la croissance économique** (= la production de richesses) *versus* **la protection de la « Nature » et la juste allocation des ressources**. Ces conflits révèlent l'existence d'une **géopolitique de l'eau**, notamment à l'échelle locale, qui renvoie aux rivalités de représentation et d'appropriation de la ressource dans la mesure où l'eau est souvent réduite à sa seule valeur utilitaire. Elle devient alors un sujet d'affrontement entre des groupes qui souhaitent l'exploiter ou, *a contrario*, la préserver. Toutefois, il existe tout un courant de pensée plus écocentré qui considère que **l'eau douce rend d'abord des services écosystémiques et, au-delà, à l'Humanité tout entière**.

- **Le changement global**

Le changement climatique a des effets sur la disponibilité quantitative de la ressource en eau douce ce qui entraîne des stratégies d'adaptation de la part des sociétés, en partie accompagnées ou suscitées par des évolutions normatives prises par les autorités compétentes. Le changement global est en cela une entrée particulièrement féconde pour aborder la relation à la ressource en eau. Il désigne tous les changements que l'anthropisation fait subir aux écosystèmes.

➤ **Axes directeurs d'analyse du sujet**

- **La gestion de la ressource en eau douce illustre les enjeux des « communs »**

Elle doit prendre en compte **les multiples statuts juridiques de l'eau douce**. Ainsi, elle peut être assimilée à **un bien privé** (dans le cas des eaux de pluie ou de source), à **un bien public** (le domaine public fluvial) ou à **un bien commun** (l'eau des rivières, appropriable mais soumise à des règles d'usage)<sup>6</sup>. Ainsi, dans le premier cas de figure, les individus gèrent la ressource à leur guise et l'emploient comme bon leur semble dans le respect des normes nationales en vigueur. Dans le second cas, c'est l'Etat qui fixe les règles de gestion, d'utilisation et de protection. Enfin, dans le troisième cas, il existe des interactions entre les

---

<sup>4</sup> Il est possible de consulter le site suivant : <https://www.cieau.com/connaitre-leau/leau-dans-la-nature/eau-douce-tout-savoir/> Le Centre d'Informations sur l'Eau (CIEau) a été mis en place par les entreprises du secteur pour produire des connaissances.

<sup>5</sup> CATTARUZZA Amaël et SINTES Pierre, *Géopolitique des conflits*, Paris, Bréal, 2023, p.

<sup>6</sup> Cf. BARONE Sylvain et MAYAUX Pierre-Louis, *Les politiques de l'eau*, Paris, LGDJ, 2019, p. 12.

riverains et les pouvoirs publics nationaux et locaux qui peuvent prendre des mesures de préservation de la ressource.

L'abondance de l'eau a longtemps occulté la nécessité de réguler ses usages, incarnant de façon emblématique la « **tragédie des communs** » de **Garrett Hardin**<sup>7</sup>. Ainsi, ce dernier est favorable à une appropriation des communs afin d'en prendre soin et d'en limiter les usages. Pour Hardin, la seule manière de protéger la ressource est soit **sa nationalisation**, soit **sa privatisation**. Ses travaux ont été beaucoup discutés, notamment par **Elinor Ostrom**. Celle-ci prône une forme de « troisième voie » entre la régulation par l'Etat ou, au contraire, par le marché et les acteurs privés. En effet, pour les « ostromiens », la gestion des ressources, et notamment de l'eau douce, doit se faire **par les communautés d'usagers** d'une nappe phréatique ou d'un cours d'eau. A l'échelle locale, les **négociations permettent / permettraient des « arrangements entre égaux »**<sup>8</sup>. Toutefois, ce qui est envisageable à l'échelle locale est souvent difficile à reproduire à de plus petites échelles.

Ce débat est pertinent pour la ressource en eau douce puisqu'il permet de **réfléchir à l'efficacité de la gestion par des acteurs privés** (dans le cadre de délégation de service public) **ou publics** (nationalisation mais plus précisément **municipalisation** dans le cas français).

- **La gouvernance de la ressource en eau douce se caractérise, en France, par la coopération entre acteurs publics et privés**

La France a longtemps été considérée comme **un « modèle »** pour la gestion de la ressource en eau douce avec **la loi de 1964**. Celle-ci organise la gestion de l'eau par bassin-versant avec la création des **agences de l'eau** (l'organisme exécutif) **et des comités de bassin** (la structure consultative composée des représentants de l'Etat, des collectivités territoriales et des usagers de l'eau). La même année est introduit le principe « **pollueur-payeur** ».

**La loi de 1992**, dite « loi sur l'eau », reconnaît l'eau **comme « patrimoine commun de la Nation »**. La loi instaure un nouveau système de planification de la ressource en eau avec **les Schémas Directeurs d'Aménagement et de Gestion des Eaux** (S.D.A.G.E.) **et les Schémas d'Aménagement et de Gestion des Eaux** (S.A.G.E.). La compétence des communes est renforcée : toutes celles de plus de 2.000 habitants doivent être équipées d'un système de collecte et d'épuration des eaux résiduaires.

**Le S.D.A.G.E.** planifie la politique de l'eau sur le temps long, de dix à vingt ans, en associant tous les acteurs du bassin-versant. Les S.D.A.G.E. s'articulent autour de **quatre grands domaines** : l'alimentation en eau potable, les usages de l'eau, la protection des milieux aquatiques, l'information et la sensibilisation des populations. **Au niveau local, les S.A.G.E. permettent une application opérationnelle** en précisant les objectifs d'utilisation, de protection des ressources superficielles et souterraines, des écosystèmes aquatiques ainsi que la préservation des zones humides. Actuellement, 54 % du territoire (métropole et outre-mer) sont couverts par un S.A.G.E.

**L'Union européenne s'inscrit dans cette dynamique** en proposant une harmonisation de la gestion de l'eau dans les pays européens en intégrant l'ensemble des milieux aquatiques et la totalité des usages de l'eau. La Directive-Cadre sur l'Eau est adoptée en octobre 2000. Ce texte est un compromis : si des objectifs de qualité de l'eau sont clairement affirmés, les Etats conservent la possibilité d'adopter des objectifs moins stricts et des reports d'échéance.

Cependant, **les grands groupes français de distribution d'eau potable, d'assainissement, de production électrique ou du marché de l'eau en bouteille** sont des acteurs de la gouvernance de la ressource en eau douce en France. Malgré une remunicipalisation en cours des services d'eau potable, les « *majors* » de l'eau (*Veolia Eau, Suez Environnement* et la *S.A.U.R.*) desservent 75 % des usagers français pour l'eau potable (et 55 % pour l'assainissement). Les groupes privés se concentrent également sur d'autres activités comme l'ingénierie environnementale, l'optimisation des processus industriels ou le marché de l'eau en bouteille (Danone, Nestlé notamment).

<sup>7</sup> HARDIN Garrett, « The tragedy of the commons », *Science* n°162, 1968, pp. 1243 à 1248.

<sup>8</sup> Pour une mise au point sur les communs, voir FESTA Daniela [dir.], « Les communs. Notion à la une », in *Géoconfluences*, juin 2018. Pour une approche critique des thèses d'Elinor Ostrom, voir BARONE Sylvain et MAYAUX Pierre-Louis, *Les politiques de l'eau*, Paris, LGDJ, 2019, p. 17 à 19.

Le rôle **des associations environnementales** qui, par leur action (dénonciations, procès, expertise) est à considérer. En effet, elles interviennent en tant que parties aux conflits environnementaux qui se développent autour des principes mêmes de la gestion de la ressource en eau. Leur action contribue à questionner les systèmes de gouvernance existants en donnant un rôle toujours plus important à l'acteur judiciaire au travers des recours croissants, mais également en organisant des modes d'actions qui reposent sur la contestation de la légitimité de l'autorité publique.

- ***La gestion de la ressource en eau douce est complexe, et parfois inefficace, en raison de l'imbrication des échelles de décision***

**Toutes les échelles sont concernées par la gestion de la ressource en eau douce et la dimension transcalaire est omniprésente** (cf. Géraldine Djament-Tran et Magali Reghezza-Zitt<sup>9</sup>). C'est encore plus vrai dans le contexte du changement global et de l'anthropocène.

**En France, depuis 1964, l'échelle du bassin-versant est devenue le cadre de la gestion.** Le bassin-versant désigne l'espace géographique qui alimente un cours d'eau et qui est drainé par lui. Chaque bassin versant a pour axe le cours d'eau et pour limite la ligne de partage des eaux. **La France métropolitaine est divisée en six grands bassins versants** : Loire-Bretagne, Adour-Garonne, Rhône Méditerranée-Corse, Rhin-Meuse, Artois-Picardie et Seine-Normandie. Chaque département d'outre-mer est considéré comme « un » bassin versant.

Mais, en dépit d'éléments d'unité à l'échelle du bassin-versant, **le S.A.G.E. permet d'avoir une approche plus fine à l'échelle locale**, celle d'un sous-bassin-versant d'une rivière ou d'un fleuve côtier voire d'un milieu particulier (un lac, une baie, une nappe souterraine).

Cependant, **l'emboîtement des échelles, la diversité des régimes juridiques et des usages de l'eau empêchent une gestion cohérente et efficace** comme le déplorait le Conseil d'Etat en 2010, réclamant la constitution d'un « droit homogène sur l'eau » (cf. note n° 12).

Si une harmonisation et une rationalisation des politiques de l'eau sont en cours (cf. notamment les transferts de compétences aux intercommunalités), de nombreuses contradictions persistent comme la politique d'irrigation entre les échelons européens et nationaux et les pratiques locales d'autorisation ou d'interdiction (cf. le débat autour de la mise en place des réserves de substitution).

- ***La gestion de l'eau douce en France est indissociable des aménagements indispensables pour la mobiliser***

Pour être utilisée et consommée, **l'eau douce doit faire l'objet d'aménagements** (captage, traitement, adduction) qui font intervenir des acteurs publics (Baraqué parle de « **bureaucratie hydraulique** », création d'organisations parapubliques pour coordonner les interventions à l'échelle des grands fleuves comme la C.N.R. pour le Rhône en 1933) et privés, individuels et collectifs. Une fois traitée et distribuée, l'eau est utilisée et/ou consommée par de multiples acteurs. Ainsi, se pose **la question de l'allocation, du partage et de la distribution de cette ressource** qui peut être  **convoitée** dans un contexte de pénurie. Enfin, une fois « usée », idéalement, elle doit – ou devrait – être retraitée (assainissement) dans le cadre de stations d'épuration.

- ***La ressource en eau douce est un facteur de risques et de tensions***

Les pénuries en eau douce, qui peuvent conduire à des **épisodes de sécheresse**, rendent les populations et les activités **vulnérables**. La carence en eau fragilise tous les secteurs qui en dépendent comme l'agriculture irriguée, le refroidissement des centrales nucléaires, l'approvisionnement des citadins ou les pratiques ludiques et récréatives. Il était possible de mentionner la mise à l'arrêt de centrales nucléaires dans la vallée du Rhône en raison d'un trop fort étiage. La situation est encore plus sévère dans certains départements d'outre-mer comme en Guadeloupe ou à Mayotte (où les réseaux d'eau fonctionnent par

---

<sup>9</sup> DJAMENT-TRAN Géraldine et REGHEZZA-ZITT Magali [dir.], *Résilience urbaines, les villes face aux catastrophes*, Paris, Editions du manuscrit, 2012, 360 pages.

intermittence avec de fréquentes coupures et beaucoup de gaspillage). Dès lors, **la gestion de la ressource s'inscrit dans un contexte de gestion de crises avec des mesures à court terme** : arrêtés préfectoraux, interdiction de certaines pratiques, appel à la responsabilité des usagers, mise à l'arrêt des centrales, acheminement d'eau par camions-citernes (cf. certaines communes du Jura ou du Var). **Le changement climatique invite également à réfléchir à une gestion à long terme de la ressource en eau douce** : réduction de la consommation, nouvelle géographie des productions agricoles, nouvelles techniques de culture...

**Le changement climatique exacerbe également les tensions** autour de la notion d'adaptation, entre acteurs qui prônent une adaptation des pratiques et comportements, et acteurs qui recherchent des techniques pour pallier l'exposition au risque que représente la variabilité accrue de la ressource. Les mobilisations plus ou moins violentes qui ont eu lieu à Sivens ou à Sainte-Soline confirment les propos de Barone et Mayaux sur **la « politisation » de la gestion de l'eau**.

Mais, gérer la ressource en eau douce consiste aussi à **s'assurer de sa salubrité et les pouvoirs publics peuvent être amenés à prendre des arrêtés pour interdire la consommation d'eau du robinet en raison de sa pollution**. Si ceux-ci sont plutôt rares en métropole, la question de l'accès à **une eau potable**, c'est-à-dire à « un approvisionnement suffisant, physiquement accessible et à un coût abordable d'une eau salubre et de qualité acceptable pour les usages personnels de chacun », est plus problématique outre-mer, notamment à Mayotte (où 30 % de la population n'a pas accès à l'eau courante et où 80 % des ménages ne sont pas raccordés à un réseau d'assainissement) ou encore en Guyane.

- **Gérer la ressource en eau implique de la protéger, qualitativement et quantitativement. Dans le contexte du changement climatique, il est nécessaire de l'intégrer aux politiques environnementales**

**La qualité de la ressource en eau douce en France est dégradée dans de nombreux territoires** en raison des pollutions d'origine agricole, industrielle ou citadine. La plupart des cours d'eau français sont concernés par une **trop forte concentration en nitrates, en phosphates ou en résidus de pesticides**. Les travaux des Agences de l'eau donnent à voir une présence élevée de métabolites chimiques dans toutes les régions d'agriculture et d'élevage intensifs. Par ailleurs, il ne faut pas omettre le cas des Antilles françaises et le scandale du chlordécone (cf. Jean-Baptiste Fressoz qui parle de « Tchernobyl aux Antilles »)<sup>10</sup>. En France métropolitaine, **les pollutions industrielles et urbaines sont moins prégnantes avec les énormes efforts consentis par les entreprises et par les collectivités territoriales** pour traiter les effluents industriels et urbains. Ainsi, en métropole, le taux de traitement des eaux usées dépasse les 90 %, c'est moins vrai outre-mer. Des stratégies de préservation de la qualité des sources sont développées par les industriels de l'agro-alimentaire qui distribuent de l'eau embouteillée. Par exemple, Nestlé avait acquis des terres dans les Vosges pour s'assurer d'usages respectueux des sources de Vittel. Les sociétés exploitant les thermes font de même en finançant des recherches en hydrogéomorphologie pour mieux connaître le parcours de leurs eaux.

Le sujet invite alors à réfléchir au principe juridique du « **pollueur-payeur** » selon lequel « *les frais résultant des mesures de prévention, de réduction de la pollution et de lutte contre celle-ci sont supportés par le pollueur* ». A cet égard, **la gouvernance de l'eau révèle une de ses limites et le poids inégal des différents acteurs dans la mesure où ce sont les consommateurs qui financent la plus grande partie du traitement des eaux polluées**.

La protection de la ressource en eau douce peut aussi s'étendre aux **zones humides** qui font l'objet d'un regain d'intérêt dans le contexte du changement climatique. La France est membre de la **Convention de Ramsar (1971)** et elle compte 53 sites classés à ce titre (soit 3,8 millions d'hectares). A cet égard, il est possible de parler d'une « **écologisation** » des politiques de l'eau depuis les années 1990.

- **Exemple de problématisation et de plan détaillé**

---

<sup>10</sup> BERTIN Yvan, « La nécessaire gestion durable de l'eau en Martinique », *Géoconfluences*, novembre 2019.  
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/la-france-des-territoires-en-mutation/articles-scientifiques/gestion-eau-martinique>

➤ **Problématisation** (il ne s'agit que d'une possibilité)

En considérant ces différentes facettes du sujet, plusieurs axes de problématisation sont possibles. Il est fondamental que la problématisation prenne en compte l'attente centrale du sujet : « gérer ». **Gérer la ressource en eau douce relève de la conciliation d'intérêts contradictoires et des conflictualités d'usage et environnementale associées.** Le contexte de changement climatique, par le renforcement du caractère aléatoire de la distribution de la ressource dans le temps et l'espace, accroît les clivages et les tensions entre les usages. La réflexion doit plus largement prendre en compte les débats sociétaux autour de la transition écologique qui questionnent la notion d'adaptation. Une problématique possible est alors : **entre régulation des usages et adaptation au changement climatique, répondre à la variabilité accrue de la ressource en eau et accompagner l'émergence de nouvelles pratiques par la promotion de nouveaux comportements.**

➤ **Proposition de plan** (d'autres organisations sont bien entendu possibles)

**I. Une régulation des et entre les usages fondée sur une culture de l'aménagement**

1/ Assurer l'adéquation de la ressource aux besoins

- Un système d'aménagement en grande partie planifié par l'Etat et mis en œuvre avec des entreprises publiques et privées en vue d'amener la ressource aux besoins, à toutes les échelles (conduite forcée, alimentation urbaine, canaux d'irrigation type BRL...).
- Réguler la ressource dans le temps et dans l'espace, y compris en recomposant les bassins versant (système hydroélectrique en Savoie/Isère). Dimension symbolique des barrages. Adaptation de cette approche à des échelles très locales, notamment de stations de sport d'hiver avec la neige de culture.

2/ Concilier la diversité des usages de la ressource en eau douce

- L'eau douce, une ressource contestée et départagée selon des principes de priorisation des usages au regard des besoins. L'exemple de Serre-Ponçon permet d'illustrer la simultanéité des besoins (notamment agricole, énergétique et touristique) et ainsi l'accroissement continu de la pression sur la ressource.
- Une dimension normative pour encadrer l'aval de l'usage : l'importance du retraitement des eaux usées dans le cadre de la chaîne d'usage de la ressource (retraitement des eaux domestiques => schéma amont-aval de Paris ; refroidissement des eaux de centrales nucléaires).

3/ Intégrer la protection dans ce système de valeur

- La ressource en eau douce s'entend également à travers sa valeur écosystémique. Les zones humides sont protégées afin de préserver la biodiversité et ainsi contribuer à un système de valeur qui intègre la protection dans une culture normative héritée de l'aménagement.
- Importance du rôle de l'UE avec les zonages Natura 2000 et de la remise en cause de l'approche aménagiste au profit d'une approche plus intégrative qui s'exprime dans une déconstruction de certains aménagements pour redonner une « naturalité » aux cours d'eau. La dimension « bien commun » s'affirme dans le sein du « bien public ».

*Cette partie permet d'aboutir à l'idée de l'importance du système de gouvernance de la ressource en eau qui connaît des remises en cause à travers l'évolution des paradigmes de l'action publique, mais également par l'apparition de nouveaux débats dans la société française.*

**II. Un système de gouvernance remis en question**

1/ Une imbrication des échelles de décisions

- La France, un pays précurseur dans la législation sur l'eau. L'importance du rôle de l'Etat dans la régulation d'un bien public. Les évolutions de gouvernance conduisent à une superposition de

deux logiques, administratives (maillage préfectoral et municipal) et de bassin versant (agences de l'eau), dont l'efficacité est aujourd'hui questionnée.

- Un domaine qui ne relève pas uniquement du domaine public : de nombreuses sources demeurent privées et donnent une valeur au terrain. Il en va de même de l'activité thermale ou de l'eau embouteillés : un régime de propriété privée qui conduit à la mise en place de stratégie de valorisation et de protection spécifique à chaque acteur.

## 2/ L'importance des liens publics-privés

- La loi de 1992 a généré un besoin fort de recours à la délégation de service public de la part des communes puis des intercommunalités. Ce nouveau marché a permis à de grands groupes français de devenir des géants du domaine de « l'environnement », exportant leur expertise à la suite.
- Des critiques fortes qui s'expriment dans une géographie politique d'échelle intra-communale, ou au sein d'une même intercommunalité.

## 3/ Une remise en cause de la légitimité des acteurs

- De multiples crises qui révèlent la fragilité du système de gestion de l'eau en France : pénuries, eau impropre à la consommation...
- Une remise en cause des critères de priorisation dans les choix de gestion qui s'expriment tout particulièrement dans les régions touchées fortement par le changement climatique avec des sécheresses toujours plus marquées (Pyrénées orientales, qui permet d'intégrer les conséquences de la baisse du couvert neigeux d'altitude dans la réflexion, et ainsi de centrer sur les temporalités).

*Cette remise en cause du système de gouvernance invite à reconsidérer la conflictualité autour de la gestion de la ressource en eau douce en France. Au-delà des traditionnels conflits d'usage, l'émergence des conflits environnementaux requestionnent la dimension polymogène de la ressource « eau douce ».*

### **III. Une conflictualité renouvelée, une ressource toujours plus sous tension**

#### 1/ Des conflits d'usage persistants...

- La conflictualité autour de la gestion de la ressource en eau peut toujours être analysée au prisme de la concurrence entre usages, avec une pression accrue dans le cadre du changement climatique. C'est tout particulièrement prégnant dans les situations de vulnérabilité accrue comme l'insularité.
- Cette conflictualité s'entend en termes quantitatifs comme en termes qualitatifs. Inégale application du principe « pollueur-payeur ».

#### 2/ ... qui révèlent toujours plus de conflits environnementaux

- Les formes de conflictualité évoluent, avec la confrontation de systèmes de valeur au-delà de la matérialité du projet contesté.
- Un débat toujours plus prégnant entre d'une part le recours à la technique et l'aménagement pour pallier les effets des changements environnementaux et, d'autre part, l'affirmation de la nécessité de changement des comportements et des schémas de valorisation. Situations qui s'expriment autour d'usages agricoles (Sainte-Soline), d'usages touristiques (La Clusaz), et même dans des situations moins attendues en raison des effets d'un aménagement sur la circulation de l'eau (Maurienne autour du chantier du tunnel de base du Lyon-Turin).

#### 3/ La dénonciation de la gestion de la ressource en eau, une mise en réseau de conflits

- De nouveaux acteurs apparaissent qui reposent sur la mise en réseau d'associations locales qui s'investissent dans une contestation. Ces collectifs comme les soulèvements de la terre ont une capacité à créer des événements médiatisés, créateurs de lieux.
- Un durcissement des modalités d'opposition prônant le droit à la désobéissance civile au titre que l'eau est un bien commun, et non un bien public. Le référentiel affirmé est l'unicité Terre/Humanité.

#### ➤ **Piste de conclusion**

La gestion de la ressource en eau douce synthétise les débats qui animent la géographie politique de la France : maillage administratif, efficacité de l'action publique dans les territoires, relation entre acteurs publics et privés dans l'animation des territoires... La conflictualité associée à la gestion de cette ressource s'est accrue dans le contexte du changement global. L'amplification des épisodes de sécheresse sur le territoire français accroît la vulnérabilité des activités qui sont dépendantes de la ressource en eau douce. La stratégie d'adaptation par le recours à l'aménagement est toujours plus contestée par de nouveaux acteurs qui promeuvent un changement de système de valeurs et l'émergence de nouveaux comportements. Autour de la gestion de la ressource en eau douce en France s'exprime un débat majeur qui anime tous les territoires français autour de l'appréciation de la notion même de transition.

#### ▪ **Observation générale**

Comme chaque sujet d'écrit portant sur la géographie de la France, les copies révèlent en moyenne des lacunes trop importantes pour un concours interne au regard de la place de la géographie de la France dans les programmes. Une méconnaissance des compétences fondamentales des acteurs a souvent bridé les réflexions qui ont très souvent proposé un glissement de sujet vers « la gestion de la ressource en eau douce », s'en tenant à des processus trop désincarnés par manque de territorialisation et d'identification des « qui » derrière les « quoi ». De nombreuses lacunes ont également été relevées autour d'entrées pourtant élémentaires comme la notion de « bassin versant ». La dimension conflictuelle, pourtant incontournable, a parfois été totalement occultée alors que l'actualité donnait des prises riches à analyser (mégas-bassines, barrages, neige de culture, répartition de la ressource entre les usages dans un contexte de pénurie saisonnière de la ressources...). Ces lacunes relevées renforcent l'intérêt de la nouvelle question de géographie inscrite au programme de la session 2025 « environnements : approches géographiques ».

Pour le jury, Sylvain Patural, Carole Saumont et 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 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 un attendu de cette épreuve, tout comme la capacité à en souligner les apports et limites à l'aide des connaissances personnelles du candidat. Plusieurs plans sont possibles à condition qu'ils s'appuient sur une problématique solide et qu'ils ne s'éloignent pas du sujet. 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 attendues. 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
<b>Le niveau de classe choisi, la thématique du programme retenue (thème et/ou sous- thème)</b>	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.
<b>Les compétences visées et les objectifs poursuivis</b>	Les compétences, les capacités et les objectifs sont à inscrire dans une progression explicite des apprentissages.
<b>Les supports de travail : un ou plusieurs documents extraits du corpus de l'épreuve</b>	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.
<b>Les contenus d'enseignement : les connaissances, les notions et les concepts travaillés</b>	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.
<b>Les modalités de travail des élèves : supports et consignes, durée de l'activité, modalités de mise en activité, attentes en matière de production</b>	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.
<b>La posture de l'enseignant</b>	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.
<b>Les modalités d'évaluation des élèves</b>	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

#### Éléments qui ont été valorisés :

- une transposition didactique bien articulée à la partie scientifique, correspondant aux attendus du programme considéré ;
- une transposition didactique qui cible de façon pertinente les compétences travaillées ;
- une transposition pédagogique s'appuyant sur une étude croisée de deux ou trois documents proposés dans le corpus ;
- une proposition s'appuyant sur l'analyse d'un document du corpus documentaire et enrichie par un croisement avec un document suggéré par l'enseignant ;
- 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 ;
- la mobilisation d'un vocabulaire adapté et maîtrisé ;
- 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).

#### Écueils qui ont été sanctionnés :

- une transposition didactique négligée faute de temps ;
- une proposition imprécise ne ciblant pas les compétences à travailler, énumérant des consignes évasives ;
- une proposition peu réaliste avec une démarche pédagogique :
  - qui cumule des propositions sans justification
  - déconnectée d'une exploitation raisonnée d'un ou plusieurs documents du corpus
  - qui convoque un trop grand nombre de documents à analyser dans une séance, rendant leur exploitation difficilement possible pour des élèves et surtout empêchant un véritable travail de fond et d'analyse critique.
  - Sans prise en compte d'un travail préalable, d'une construction progressive des compétences/capacités.
  - qui cherche à faire « entrer » des documents dans les programmes et propose des exploitations pédagogiques éloignées des préconisations.
- Une transposition didactique sans qu'au moins un document du corpus ne soit central pour le travail avec les élèves ou qui apparaisse plaquée sans considérer le sujet.
- Un exercice purement formel, par exemple, en se contentant de lister toutes les compétences sans faire le lien avec le travail décrit.
- Une proposition qui externalise le travail le plus difficile à la maison, comme l'autonomie rédactionnelle ou l'analyse critique ;
- Les présentations dans lesquelles le vocabulaire « technique » n'est pas accompagné d'explicitation claire (par exemple « évaluation formative », « sommative », « formatrice » ...) et reste désincarné, et ce y compris pour les dispositifs pédagogiques type travail « en îlots, en binôme ». Les termes et expressions employés doivent être mis en regard de propositions concrètes et justifiés comme étant formateurs.

#### Réflexion scientifique sur le sujet

Le dossier documentaire (« Les femmes, les enfants et le monde du travail des années 1830 aux années 1930 (France, Angleterre, Allemagne) ») invite le candidat à **réfléchir sur la partie de la lettre de cadrage consacrée aux mains-d'œuvre artisanales et industrielles et qui mentionne les femmes et les enfants, en réfléchissant à leur intégration au monde du travail et à l'évolution de leurs conditions de travail**. Le sujet s'inscrit au croisement de l'histoire du monde du travail et de l'histoire des femmes, deux thématiques renouvelées depuis la fin du XXe siècle grâce à de nombreux travaux.

Toute l'étendue chronologique du programme est prise en compte, des années 1830 aux années 1930, ce qui permet de dégager les évolutions de l'intégration et de la participation des femmes et enfants au monde du travail, évolutions qui se produisent à des rythmes différents selon les législations des espaces concernés, eux aussi couvrant tous les pays mentionnés dans la lettre de cadrage (Allemagne, Angleterre et France). Ces derniers concernent les espaces les plus précocement et les plus fortement industrialisés, ce qui signifie que femmes et enfants sont présents dans les industries dès le début de la période. Néanmoins, l'intitulé du sujet (« le monde du travail ») implique de ne pas se limiter à l'industrie ou au monde ouvrier et d'étudier cette main d'œuvre féminine et enfantine dans de nombreuses autres branches d'activités (artisanat, agriculture, services publics ou privés ...) et donc dans des lieux bien plus diversifiés que l'usine : à domicile, en atelier, à la campagne ou en ville, dans les mines, dans des bureaux ...

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

Le contexte économique et social de l'Europe occidentale de l'ensemble de la période envisagée est marqué par l'industrialisation, l'urbanisation et l'accroissement du salariat, donc des mutations profondes pour l'exercice de nombreuses professions. Si les femmes et les enfants travaillaient déjà à l'époque moderne et même dès l'Antiquité, leur place, leur poids et leur visibilité sont profondément modifiés par la naissance et le développement des sociétés industrielles.

Les années 1830 correspondent à la période de la première industrialisation, en Angleterre d'abord puis progressivement dans les États allemands et en France. Pour cette période, les ateliers artisanaux et l'emploi agricole restent encore très largement majoritaires. Coexistent alors une proto-industrie rurale, un artisanat urbain et un monde d'usines encore minoritaire. Les années 1930, caractérisées d'abord par les conséquences de la crise de 1929 qui touchent davantage les populations fragiles comme les femmes et les enfants, sont également marquées par une plus grande diversité des professions et une généralisation de l'organisation scientifique du travail dans des professions désormais plus diversifiées avec en particulier la montée progressive des services.

### **Définitions**

**La définition des termes du sujet est indispensable**, dès l'introduction et elle gouverne la problématique. La définition des termes doit se faire de manière contextualisée :

#### **- « les femmes »**

L'expression « les femmes » dépasse une simple différence biologique entre les sexes. Elle utilise les travaux historiques de l'histoire du genre, formalisés et popularisés par l'historienne pionnière du sujet, Joan W. Scott à partir des années 1980 aux États-Unis. Elle étudie la place de la femme à la lumière des relations hommes/femmes, l'organisation sociale fondée sur une répartition genrée des rôles au sein de la société, ainsi que l'ensemble de stéréotypes associés soit au sexe féminin, soit au sexe masculin. Le féminin est une construction sociale.

Ainsi, il est utile de distinguer les expressions « travail féminin » et « travail des femmes ». La première désigne le plus souvent un travail considéré comme féminin et renvoie aux représentations associées aux tâches féminines, à savoir nourrir, soigner, éduquer, ce qui exclut par exemple les activités industrielles. Le masculin et le féminin sont donc assortis de caractéristiques segmentées, ce qui induit une répartition genrée des emplois. La deuxième expression, le « travail des femmes », renvoie aux pratiques sociales et couvre donc un champ plus large.

Le genre du travail et le genre au travail permettent d'analyser les rapports sociaux fondés sur les différences perçues entre les sexes, mais aussi les rapports de pouvoir, à savoir la hiérarchie et la domination. De ce point de vue, la domination masculine marque notre période, avec un XIX<sup>e</sup> siècle où l'infériorité juridique, politique et salariale des femmes est patente. Ce « siècle misogyne » (Michèle Perrot) assigne aux femmes certaines activités du fait de normes de genre (documents 3, 6 et 7). Elles sont dès lors confrontées à une opposition au travail en usine venus de différents horizons, allant des milieux chrétiens traditionnels qui y voient un effet négatif sur la démographie et l'éducation des enfants jusqu'au proudhonisme qui considère que cette « concurrence déloyale » fait baisser l'ensemble des

rémunérations. Dès le tournant des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, des femmes commencent à contester cette domination masculine et ses soi-disant fondements naturels, en déclenchant des grèves (en France celle des couturières en 1890), ou en luttant contre les inégalités salariales et la tiédeur voire le refus des syndicats à relayer leurs revendications. Progressivement les femmes obtiennent davantage de droits dans le monde du travail (libre disposition de leur salaire par les épouses en France en 1907) et de nouvelles professions s'ouvrent pour quelques pionnières (médecin, avocate...).

#### - « les enfants »

Un enfant se définit d'abord par l'âge et la dépendance à ses parents ou d'autres adultes, ce qui dans l'acception commune irait de la naissance à 21 ans, âge légal de la majorité civile. Une autre définition est d'estimer que l'on entre dans l'enfance à l'âge de la parole et qu'on en sort avec la puberté. Deux définitions, qui plus est évolutives, se côtoient dans la période : l'une, sociale, s'appuie sur des représentations de l'enfance, l'autre légale – mais évolutive et parfois contradictoire – fixe des seuils, des âges butoirs (la majorité, l'autorisation du mariage...).

Dans le thème du « monde du travail », il convient de savoir quand un enfant peut exercer physiquement une activité économique. Il est possible de commencer très tôt dans le secteur informel en particulier dans le domaine domestique, dès 4 ou 5 ans probablement. En Europe, pendant des siècles, les enfants ont travaillé dans les campagnes et dans l'artisanat dès leur plus jeune âge. Dans le cadre d'un travail rétribué, en particulier avec l'augmentation de la demande de main-d'œuvre due à la révolution industrielle du XIX<sup>e</sup> siècle, l'âge minimal que l'on trouve souvent est celui de 6 ans (dans certaines filatures alsaciennes, des enfants travaillent avec leur père dès l'âge de 7 ans), mais sans qu'il existe de réglementation officielle. Ainsi, le document 2 mentionne qu'il faut avoir « *au moins huit ans* » en 1841, mais cette loi est votée pour justement fixer une règle plus contraignante. L'âge supérieur est plus délicat à fixer car il dépend aussi de critères plus physiques, un enfant de quinze pouvant en paraître bien davantage. La loi de 1841 mentionne une catégorie d'enfants de « *douze à seize ans* », mais pas au-delà, seize ans renvoyant globalement à la fin de la puberté évoquée ci-dessus.

La question du travail des enfants peut aussi être abordée en fonction du type d'activité et surtout de la pénibilité. Cette approche plus qualitative consiste à comparer l'âge et la pénibilité, et donc de distinguer le travail « inacceptable » - trop longtemps, trop jeune, trop dangereux, entraînant des atteintes au développement - du travail « acceptable » - léger, s'intégrant dans la vie familiale, permettant une scolarisation minimale -, ce qui renvoie à une évolution chronologique entre le premier XIX<sup>e</sup> siècle et le tournant des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles.

Enfin il faut souligner que « le travail des enfants » est une question qui non seulement émerge dans notre période, avec les débuts de l'âge industriel, mais aussi qui évolue fortement. Lors de la longue période qui précède l'industrialisation, cette question n'en est pas une. Il existe des enfants au travail, mais pas de « travail des enfants » : jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, l'expression ne fait pas sens, tant il est évident que les enfants participent, comme tout un chacun, à la vie économique (Philippe Ariès). Quasiment personne ne s'offusque de ce qu'un enfant mette la main à la tâche. Le travail d'un enfant participe à sa socialisation et contribue à l'activité économique attendue de tous les membres de la collectivité : ils accomplissent de petites tâches comme s'occuper du bétail, enlever les pierres des champs, surveiller les plus jeunes enfants ou rembobiner le fil des fuseaux. Dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, la question surgit brutalement, avec un souci accru de rentabilité engendré par le capitalisme. Parallèlement à cette exploitation à laquelle ils sont soumis, naît alors dans la conscience publique la volonté de protéger de façon spécifique les enfants, y compris dans les milieux libéraux pour préserver les conditions physiques de ces futurs adultes. Le « travail des enfants » devient une question sociale qui débouche sur une série de lois pour les protéger. A la fin de notre période s'observe une amélioration sensible de leurs conditions dans les trois pays concernés. L'idée qu'il faut à terme éliminer ou *a minima* encadrer drastiquement le travail des enfants s'impose, pour leur préserver une enfance au sein de leur famille et de l'école, avec un minimum d'instruction pour tous.

#### - Points communs entre « femmes et enfants »

Ces deux groupes sociaux ont plusieurs points communs. D'une part, ils sont quasi systématiquement sous la dépendance d'hommes, mari ou père, parfois frère ou oncle. D'autre part, ils disposent d'une

moindre force physique dans la majeure partie des cas. Enfin, ils sont privés de droits politiques, ce qui rend la lutte contre les abus dont ils sont victimes plus difficile à mener, à l'inverse des hommes, majeurs et accédant dans la période à des droits civiques accrus, et donc aptes à faire valoir leurs droits.

#### - « le monde du travail »

Cette expression renvoie au processus et aux lieux de production, mais aussi à un système de représentations, dans lesquels s'intègrent les femmes et les enfants. Il dépasse très largement le seul monde ouvrier (industries textiles, extractives, sidérurgiques, chimiques ...) pour toucher une pluralité de métiers et de secteurs d'activités : l'agriculture encore dominante dans de nombreux espaces pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, l'artisanat, le commerce, les services privés et publics ... Cela implique de centrer l'analyse sur différents lieux de la production (l'usine, l'atelier, le domicile, les champs...), en laissant de côté tout ce qui concerne plus largement les conditions de vie des femmes et des enfants en dehors de la sphère productive. La focale doit être mise sur la diversité croissante de ce « monde du travail », sur les pratiques du travail, sur comment et pourquoi on entre dans ce « monde du travail » et l'accueil qu'on y reçoit de la part des hommes, sur comment la scolarisation permet soit d'en sortir soit d'offrir de nouveaux emplois.

Enfin, ce « monde du travail » peut être conçu à la fois comme un système de contraintes, de souffrances et d'exploitation, mais aussi comme une activité sociale permettant une réalisation de soi, une émancipation. Cette dernière dimension, réduite durant une grande partie de la période dans certaines activités, tend à se développer. Ceci est d'autant plus possible que ce « monde du travail » devient progressivement plus réglementé avec de nouvelles lois qui permettent de faire évoluer la place des femmes et des enfants, même si cette évolution est lente en raison de pratiques tenaces.

Dans ce cadre, les femmes et les enfants qui ne travaillent pas ne font pas directement partie du sujet, ainsi en est-il de la petite lectrice de *La Semaine de Suzette* ou de sa mère, attentive à l'instruction et à l'éducation de la fillette, qui lui a acheté cet hebdomadaire. Néanmoins, par le contre-exemple qu'offrent ces femmes et ces enfants et par leur position dans la société, ils contribuent à la construction des représentations sur les femmes et les enfants dans le monde du travail.

Une approche internationale est fondamentale, ce dont témoigne l'évolution historiographique, parce que les idées circulent en passant les frontières. La situation des femmes et des enfants dans « le monde du travail » des années 1830 aux années 1930 dépend de doctrines économiques libérales mises en œuvre à l'échelle européenne. Ces dernières suscitent en retour des réflexions venues de différents horizons politiques et intellectuels (socialistes, moralistes, chrétiens), elles aussi dans un cadre international de débats d'idées. L'ensemble aboutit à des progrès sociaux plus précoces que pour les autres catégories de population dans ces trois pays.

#### **Problématisation :**

**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.** Si les problématiques envisagées pour traiter le sujet peuvent donc être variées, il est judicieux de se poser une série de questions : qu'est-ce qui définit les femmes et les enfants ? Comment travaillent-ils, et comment participent-ils aux mutations du travail ? Comment leur statut social et juridique évolue-t-il durant un siècle ? De quelles représentations sont porteurs ces deux groupes sociaux ? Comment font-ils entendre leur voix, comment et pourquoi luttent-ils, quelle est leur place dans le syndicalisme, dans la conflictualité et les grèves ? Quels sont les rapports de genre ? Quelles différences entre femmes et enfants dans le processus productif, leur situation est-elle comparable et évolue-t-elle au même rythme ? Existe-t-il des spécificités liées au fait d'être une femme et/ou un enfant dans l'exercice du travail artisanal ou industriel, et si oui quelles sont-elles ? Qu'en est-il de l'égalité salariale et des discriminations ?

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

- la diversité des métiers exercés par les femmes (document 5) et les enfants, puisqu'ils sont présents dans l'agriculture (document 8), l'industrie et la manufacture (documents 4 et 6) et les services (documents 1, 7 et 9) ;
- la variété des lieux de travail : domicile (document 6), usine (document 4), ferme (document 8), commerce, bureaux (document 9) ;
- une division genrée du travail (document 5) dans la réalité et les représentations (documents 3,7 et 8) ;
- une place des femmes et des enfants qui suscite des débats dans les sociétés occidentales (documents 1,3 et 4) et rend leur intégration conflictuelle ;
- des mesures de protection précoces (document 2) dont l'application reste difficile (documents 6 et 7).

Le sujet se prête plus aisément à un plan thématique ou plutôt chrono-thématique, en insistant au sein de chaque partie sur des évolutions chronologiques (amélioration de la protection des femmes ou des enfants, élargissement des emplois et des carrières possibles pour les femmes, ...) ou sur des temporalités différentes entre les pays. Les plans chronologiques bien menés pouvaient être acceptés, mais la question de ruptures marquées reste délicate à établir, d'autant plus que des éléments de permanence restent forts (le travail à domicile, la double journée, le travail genré ...).

Deux exemples de problématiques sont proposés à titre d'exemple :

- Quelles spécificités pour les enfants et les femmes dans le monde du travail ?  
Variante : au sein du monde du travail entre 1830 et 1930, quelles spécificités apparaissent pour les groupes sociaux des enfants et des femmes ?
- Quelle est l'évolution du statut et de la représentation des femmes et des enfants dans le monde du travail des années 1830 aux années 1930 ?

### Présentation du corpus de documents proposé

Le tableau ci-dessous propose une contextualisation des différents documents, mais aussi un recensement des principaux thèmes présents dans les documents, en lien avec l'intitulé du sujet. En partant de ces données, 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. Compte tenu du temps imparti à l'épreuve, on n'attendra pas une exhaustivité des éléments mentionnés dans les copies. Les éléments de contexte comme les éléments d'analyse qui figurent dans ce tableau peuvent éventuellement être convoqués dans le cadre de la transposition didactique et pédagogique.

Documents	Contexte	Contenus, principaux éléments d'analyse, liens entre les documents
Document 1 : Charles Dickens, Oliver Twist, Les Voleurs de Londres 1837, Angleterre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un extrait de roman – publié en feuilleton – texte mensuel en 32 épisodes, de février 1837 à avril 1839, en Angleterre, au début du règne de Victoria.</li> <li>- Nombreuses sources d'inspiration : l'autobiographie de Robert Blincoe (publiée en 1830, enfant au travail dans une manufacture de coton) + l'expérience de l'enfant Dickens + les observations de l'adulte Dickens.</li> <li>- Nouvelle loi sur les pauvres de 1834, loi impopulaire et sévère pour les pauvres et les indigents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ton satirique, ironie mordante, sarcasme : ouvrage à vocation sociale, condamnation morale</li> <li>- Travail des enfants fondé sur leurs caractères physiques</li> <li>- Stéréotype du petit ramoneur</li> <li>- Ramoneurs très visibles dans le paysage urbain, leur travail inspire une réprobation croissante</li> <li>- Liens avec le document 2 et les lois sur le ramonage répétées de 1834, 1840 et 1875 (<i>Chimney Sweep Acts</i>) qui augmentent à chaque fois l'âge et le contrôle, mais dont la</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les <i>workhouses</i>, placées sous la responsabilité des paroisses, accueillent les pauvres très nombreux à cette période, leur fournissent gîte et couvert contre du travail. Des scandales retentissants car les paroisses veillent avant tout au budget. Accusations portées à l'époque de travail forcé.</li> </ul>	<p>répétition montre aussi la relative inefficacité.</p>
<p>Document 2 : loi relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines ou ateliers. 1841, France</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Loi votée en 1841, sous la Monarchie de Juillet avec Louis-Philippe, une des rares, voire la seule mesure sociale de ce régime.</li> <li>- Loi proposée à la Chambre par le ministre de l'Agriculture et du Commerce, Cunin-Gridaine : homme politique qui connaît bien le sujet puisque lui-même, originaire de Sedan, dirige une maison de production de draps. Assez connu pour être caricaturé par Daumier (buste en terre cuite exposé au Musée d'Orsay), avec un air maussade et réprobateur de bourgeois moralisateur – dépose le projet de loi à la Chambre</li> <li>- Cette réglementation du travail touche aussi la Prusse et l'Angleterre, dès la décennie 1830. L'Angleterre est pionnière avec des réglementations sectorielles depuis 1833. Ces dernières sont reprises en 1878 dans le <i>Factory and Workshop Act</i>, qui interdit par exemple le travail des enfants de moins de 8 ans. Dès 1839 la Prusse édicte des premiers règlements qui aboutissent progressivement à interdire le travail des enfants avant 12 ans et à limiter le temps de travail à 6 heures avant 14 ans.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réglementation précoce au XIX<sup>e</sup> siècle du travail salarié des enfants dans certaines branches</li> <li>- Justification du travail des enfants pour les familles</li> <li>- Débat sur les motivations de cette loi : morales, économiques et patriotiques</li> <li>- Des effets variables de ce type de lois comme les <i>Chimney Sweep Acts</i> répétés qui montrent une certaine inefficacité</li> </ul>
<p>Document 3 : Jules Simon, <i>L'Ouvrière</i>, 1861</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essai, enquête sociale de 1861, avec les méthodes du témoignage mises en place par ses prédécesseurs comme Villermé</li> <li>- Professeur de philosophie (agrégé, docteur) et homme d'État français, républicain, député dès 1848, ministre de l'Instruction publique en 1870, puis président du Conseil en 1876. Il est libéral, républicain modéré, considéré comme conservateur.</li> <li>- Rédige plusieurs ouvrages sur la question ouvrière dès la fin des années 1850, puis une série d'articles sur « Le travail et le salaire des femmes » dans <i>La Revue des deux mondes</i>, avant de les rassembler en 1860 dans son livre <i>L'Ouvrière</i>. Son ouvrage a un réel succès puisqu'en 1891 <i>L'Ouvrière</i> en est à sa neuvième édition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les femmes dans l'industrie</li> <li>- Renvoi des femmes à leur statut d'épouses et de mères + lien entre travail des femmes et enfants</li> <li>- Débat vif en France y compris fin XIX<sup>e</sup> siècle dans un contexte de faible croissance démographique</li> <li>- L'usine comme lieu de perte, la question du harcèlement sexuel au travail</li> <li>- Pas d'opposition du travail féminin s'il s'effectue dans des petits ateliers ou à la maison</li> <li>- Illustration des stéréotypes de genre au XIX<sup>e</sup> siècle dans certains milieux libéraux, que l'on retrouve chez quelques socialistes (document 4) et les catholiques.</li> </ul>
<p>Document 4 : Clara Zetkin,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clara Zetkin, qui a rejoint le parti socialiste ouvrier d'Allemagne en 1878 à 21 ans, est</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le travail domestique des femmes</li> </ul>

<p>1889, Allemagne</p>	<p>appelée à participer à la préparation au Congrès ouvrier international qui se tient à Paris en juillet 1889 et qui donne naissance à la IIe Internationale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À cette occasion, elle s'affirme comme une dirigeante politique socialiste d'envergure internationale et aussi comme théoricienne des problèmes féminins, à l'âge de 32 ans</li> <li>- Il s'agit de son premier discours public, qui a un fort écho : elle réussit à faire inscrire dans la nouvelle ligne politique de l'Internationale la revendication de l'égalité économique, juridique et politique des femmes, le droit d'accéder librement au travail, ainsi que la recommandation pour les socialistes de tous les pays d'intégrer les femmes dans la lutte des classes.</li> <li>- Ce jour-là une ligne Clara Zetkin est née. En 1892, elle fonde le journal <i>Die Gleichheit</i> ("L'Égalité"), outil d'éducation populaire des femmes ouvrières</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lecture marxiste du travail des femmes, car la révolution ne peut pas se faire sans la moitié du prolétariat. Pour elle, la question des femmes est secondaire dans la question sociale par rapport à l'opposition travail/capital qui reste principale</li> <li>- La lecture féministe ne retient que la question de la grossesse : le biologique de définition n'intervient que là, pour le reste, les femmes sont des travailleurs comme les autres.</li> </ul>
<p>Document 5 : tableau de la répartition de la population active en France par secteur d'activités, 1896</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce tableau pose la question de la mesure du travail des femmes et de son aspect invisible ou minoré dans les recensements (comme celui des enfants)</li> <li>- Ainsi jusqu'au tournant des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles les épouses ne sont pas considérées comme travailleuses si elles travaillent avec leur conjoint (travaux agricoles, blanchissage pour autrui, travail à la boutique ou l'atelier familial ...)</li> <li>- Les petits métiers, nombreux chez les femmes du fait du caractère intermittent et/ou de la pluriactivité, sont négligés dans les comptages</li> <li>- L'appareil statistique est inadapté, par exemple attribuer une profession à chaque individu et distinguer population active et population inactive ne vont pas de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les secteurs ou professions qui emploient principalement les femmes (agriculture, textile, service domestique)</li> <li>- Une division genrée du travail</li> <li>- La part des femmes dans le tertiaire reste réduite en 1896</li> </ul>
<p>Document 6 : photographie de la fabrication des cigares à domicile en Westphalie, vers 1910</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La photographie est prise en Allemagne, en Westphalie, dans un canton rural autour de la petite ville de Lübbecke dont l'industrie est dominée par la fabrique de cigares August Blase</li> <li>- Au début du XX<sup>e</sup> siècle, en Allemagne, sont menés des reportages photographiques pour documenter le travail à domicile. Cette photographie s'inscrit donc dans un mouvement où la photographie du travail se tourne vers le domicile et non plus seulement vers la grande industrie spectaculaire. Le travail à domicile devient plus visible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance du travail à domicile au début du XX<sup>e</sup> siècle</li> <li>- Lien entre le travail à domicile et la production industrielle</li> <li>- Travail non réglementé, difficile à quantifier, pour les femmes et les enfants</li> <li>- Une première forme de flexibilité se met en place en exploitant femmes et enfants à la maison : personnel non concerné par les premières lois sociales, travaillant à façon à des tarifs très bas,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La vocation documentaire de la photographie est patente. Même si le cadre et la lumière sont choisis, même si les sujets sont installés pour tous figurer sur l'image, témoignant d'une composition, la photographie n'est pas posée. Les personnes ne regardent pas l'objectif, une est peu visible et une tourne le dos au photographe : ils sont penchés sur leur tâche, avec une recherche de réalisme</li> </ul>	répondant à une irrégularité de la demande
Document 7 : bande dessinée Bécassine, <i>La Semaine de Suzette</i> – 16 octobre 1913	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les planches de la bande dessinée (un modèle dit français d'images légendées, sans bulles) Bécassine paraissent dans <i>La Semaine de Suzette</i> depuis 1905, hebdomadaire destiné aux fillettes des classes aisées</li> <li>- Devient dans les années 1910 la grande vedette de la publication, avec une planche par semaine sur une page ; ici, uniquement la première ligne avec cinq vignettes</li> <li>- Elles mettent en scène une domestique bretonne, jeune bonne à tout faire : Annaïk Labordez, dont le patronyme trahit l'esprit obtus, à l'instar de celui des habitants de son village natal, Clocher-les-Bécasses, d'où son surnom dévalorisant de Bécassine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les femmes domestiques</li> <li>- Stéréotype, le travail domestique serait spécifiquement féminin</li> <li>- Mépris social car les bévues de Bécassine réjouissent les lectrices ignorantes du vécu des domestiques corvéables à merci</li> <li>- Jeune provinciale célibataire attirée par la ville et ses promesses</li> </ul>
Document 8 : Carte postale allemande - le labour, 1915	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une carte postale allemande au début de la guerre, donc un document destiné à circuler dans tout le pays</li> <li>- Un dessin (et pas une photographie comme il est devenu habituel à l'époque) : une réalité encore plus retravaillée que dans un cliché, une représentation. D'autant que ce dessin est accompagné d'un texte joliment calligraphié encadré en-dessous.</li> <li>- Carte postale dessinée par Jacob Durst (1875-1951), un artiste local de Nuremberg, spécialiste des aquarelles – appartient à une série patriotique, pour le maintien des valeurs traditionnelles dans une Allemagne en guerre</li> <li>- Représentation classique du labour dans un cadre champêtre, mais ce qui compte ici est la date et les actrices de ces travaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le rôle des femmes et des enfants dans l'agriculture, entre habitude et nouveauté</li> <li>- Les femmes remplacent les hommes partis au front durant la Première Guerre mondiale : caractère temporaire et circonstanciel de la situation</li> <li>- Travail ne signifie pas émancipation</li> <li>- Des paysannes épuisées et surmenées dans les campagnes, avec de surcroît le chagrin des deuils répétés.</li> </ul>
Doc 9 : photographie du département de la comptabilité dans l'immeuble	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La photographie est prise au moment de l'ouverture du tout nouveau siège social londonien de la multinationale Unilever, (présente dans l'alimentation et l'hygiène), fondée quelques mois avant en 1929 par la fusion d'une entreprise néerlandaise et d'une britannique</li> <li>- La photographie, qui fait partie d'une série, a pour objectif de mettre en valeur des</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les nouveaux métiers des femmes : tertiarisation</li> <li>- La taylorisation s'étend au tertiaire</li> <li>- Un début d'émancipation par et au travail</li> <li>- Des femmes mieux formées grâce à la scolarisation et/ou les formations proposées par les entreprises</li> </ul>

Unilever à Londres	<p>locaux flambant neufs, un bâtiment de prestige situé au cœur de Londres, au bord de la Tamise. Les espaces intérieurs, dessinés et décorés dans le style Art déco, sont présentés comme beaux, modernes et fonctionnels</p> <p>- Cette photographie, si elle n'est pas le résultat d'un trucage, est néanmoins soigneusement composée. Les femmes au travail ont reçu pour consigne de ne pas regarder le photographe, mais de se concentrer toutes sur leur tâche. Leur application et leur efficacité doivent apparaître, ainsi que la modernité de la situation</p>	- Des postes d'exécution et pas de commandement
--------------------	---	---

La proposition de plan ci-après découle de la première problématique et n'est qu'une possibilité parmi d'autres, en mentionnant pour chaque sous partie les documents sur lesquels elle s'appuie.

### **Proposition de plan pour la partie scientifique**

I / Des spécificités dans les fonctions

- A / par rapport à des représentations
- B / par rapport à des facteurs économiques
- C / par rapport à des facteurs physiques
- D / par rapport aux lieux de travail

II / Des spécificités dans la réprobation

- A / une condamnation morale du sort réservé aux enfants
- B / les débats sur la place de la femme à l'usine
- C / une main d'œuvre méprisée et dépendante

III / Des spécificités dans la réglementation

- A / un encadrement précoce
- B / le contenu des lois protégeant femmes et enfants
- C / les causes de la réglementation
- D / des effets variables

### **Conclusion**

Des spécificités propres aux femmes et enfants caractérisent bel et bien la période : conditions de travail (inégalité salariale, temps et rythmes de travail, faible syndicalisation), répartition genrée des métiers, opposition entre l'invisibilité du travail domestique et la visibilité des ouvrières en usine, oppression de l'employeur et du masculin, lois de protection précoces dont l'application est médiocre et différée, enfants mieux protégés qui sortent progressivement pour les plus jeunes de ce monde du travail, métiers féminins qui se diversifient au XX<sup>e</sup> siècle... Ces spécificités vont de pair avec les représentations : les représentations accentuent la perception des spécificités qui modifient le réel et renforcent les représentations.

De nombreuses ouvertures sont possibles, comme le fait d'évoquer les périodes suivantes : la Seconde Guerre est à nouveau un moment de reconfiguration du travail des femmes avec une mise au travail plus massive et plus visible des femmes ; ce n'est qu'après cette Seconde Guerre mondiale qu'on assiste à une véritable ouverture des fonctions d'encadrement aux femmes dans le monde du travail. Mentionner également que l'amélioration du travail des enfants concerne les pays riches et développés, mais que

bien d'autres pays connaissent de nos jours la situation d'exploitation vécue en Angleterre, France et Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle.

### Enjeux didactiques et pédagogiques du sujet

Le sujet présente de multiples opportunités de transposition, dans des niveaux et thèmes variés. Néanmoins, compte-tenu de l'intitulé du sujet et de la lettre de cadrage, les niveaux de 4<sup>e</sup> et 1<sup>ère</sup> seront logiquement privilégiés.

Niveaux et thèmes possibles dans les programmes	Documents et problématiques possibles dans le sujet (exemples, suggestions)
<p><b>Quatrième</b>  <b>Thème 2 « L'Europe et le monde au XIX<sup>e</sup> siècle »</b>            Entrée « <b>L'Europe de la "révolution industrielle" »</b></p>	<p>Le programme recommande d'avoir une approche concrète et d'entrer dans cette étude par des acteurs : les enfants et les femmes peuvent donc être des sujets d'étude propices dans le cadre du programme de quatrième</p> <p>Les documents permettent d'aborder la nouvelle société née de l'industrie et la condition ouvrière :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les documents 1 et 2 évoquent les conditions de vie et de travail extrêmement difficiles des enfants dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Le document 1, ajusté pour des élèves de quatrième, suggère différentes pistes de travail comme les causes de la croissance du travail des enfants, leurs conditions de travail et de vie, leur soumission à leur maître ou employeur, les risques d'accident et la mortalité. Un croisement est possible avec le document 2 (ajusté lui aussi), ce croisement permet de montrer qu'on cherche à reculer l'âge du travail des enfants ainsi qu'à accroître le contrôle. D'autres lois peuvent être convoquées par l'enseignant dans le cadre d'un récit professoral pour montrer la réprobation du travail des enfants (ex <i>Chimney Sweep Acts 1834, 1840, 1875</i> en Angleterre) et la volonté de protéger les plus faibles (enfants et femmes), même si leur multiplication montre aussi la difficulté à les faire appliquer. Le travail des enfants pourrait servir d'exemple pour entrer dans le thème.</li> <li>-Autre possibilité dans ce thème, le document 5 croisé avec les documents 3 (ajusté), 4 (ajusté), 6 ou 7 permettra de prendre la mesure de l'emploi féminin et des lieux de travail des femmes. Par extension, il permettra de montrer aux élèves que la production industrielle au XIX<sup>e</sup>, c'est l'atelier ou l'usine, mais aussi le foyer familial.</li> </ul> <p>L'enseignant, qui peut ici s'appuyer sur un corpus documentaire conséquent, peut éventuellement proposer un travail de groupe sur différentes thématiques et envisager une trace écrite synthétisant le travail des différents groupes (carte mentale, tableau, schéma...). Il devra alors préciser ses attentes en termes de coopération et de mutualisation et montrer comment il amène ses élèves à exercer ces compétences.</p> <p>-La question sociale et les nouvelles formes de contestation politique pourront être abordées avec les documents 2 et 4. Si le document 4 est centré sur le travail des femmes et qu'il offre à la fois un discours féministe et marxiste, croisé avec d'autres documents (affiches, autres discours), il peut permettre de faire émerger une conscience ouvrière au travers d'opinions diverses.</p>

<p><b>Quatrième</b> Thème 3 « <b>Société, culture et politique dans la France du XIXe siècle</b> » Entrée « <b>Conditions féminines dans une société en mutation.</b> »</p>	<p>Le document 7 pourrait constituer une entrée intéressante dans le thème pour broser deux portraits de femmes du XIX<sup>e</sup> siècle, celui de Bécassine, domestique bretonne, qu'on voit dans cet extrait entièrement dévouée (se précipite à chaque sonnerie du téléphone croyant que sa maîtresse l'appelle), et celui de sa maîtresse, une aristocrate. Croisé ensuite avec les documents 5 et 6 et une photographie complémentaire montrant des femmes à l'usine par exemple, l'exercice permettrait de mettre en avant l'importance du travail féminin au XIX<sup>e</sup> siècle.</p> <p>Le document 4 (ajusté) ouvre la réflexion sur la prise en compte du travail des femmes. Des documents complémentaires (mouvements de grèves, extraits de lois) montreront leur engagement et l'obtention de certaines avancées sociales.</p>
<p><b>Troisième</b> Thème 1 « <b>L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945)</b> » Entrée « <b>Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale.</b> »</p>	<p>Pour évoquer le rôle des civils à l'arrière, le professeur peut convoquer le document 8 et amener ses élèves à réfléchir au rôle du dessin (alors que la photographie se développe) qui permet une réalité encore plus retravaillée que dans un cliché, évoque l'ambiance de la vie quotidienne (nuages, corbeaux), amener les élèves à établir un lien entre le texte et le dessin (jeu de mot sur le fer), à leur faire identifier en quoi ce travail féminin à la campagne est nouveau (les femmes sont habituellement aux fenaisons, au glanage, au potager...), au travail des enfants pendant la guerre.</p> <p>L'étude de ce document doit être centrale dans le travail proposé par le candidat, mais il pourra suggérer de la compléter avec l'analyse de documents connexes qui peuvent ensuite être mobilisés comme des affiches, des photographies de femmes au travail dans les usines, des dessins d'enfants ou des lettres écrites par des civils pour leur proche au front et décrivant les difficultés de la vie à l'arrière, tous ces documents provenant, de préférence, d'autres Etats belligérants.</p> <p>Le candidat peut, en conclusion, suggérer de s'appuyer sur ce travail dans la séquence « Démocraties fragilisées expériences totalitaires dans l'Europe de l'entre-deux-guerres » pour évoquer, par exemple, avec le document 9 un début de l'émancipation des femmes.</p>
<p><b>Première</b> Thème 2 « <b>La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (1848-1871)</b> » Chapitre 2 « <b>L'industrialisation et l'accélération des transformations économiques et sociales en France</b> »</p>	<p>L'étude de la pensée de J. Simon, exposée dans le document 3, permettrait de répondre à un des enjeux de ce chapitre « les mutations économiques et sociales et leur rôle dans la modernisation de la France » en s'intéressant ici au développement du salariat féminin dans le cadre de l'industrialisation. Si le travail féminin a toujours existé, il devient visible avec la perception par les femmes d'un revenu à l'usine et il fait naître de nouvelles réflexions puisqu'il amène aussi la femme à sortir de son foyer.</p> <p>Cet extrait porte un discours moralisateur et conservateur qu'il s'agira d'étudier en parallèle avec un discours progressiste comme celui de Clara Zetkin (document 4 ajusté) pour pouvoir mener une analyse critique de documents et « construire une argumentation historique ».</p>

<p><b>Première</b> Thème 3 « La <b>Troisième</b> <b>République avant</b> <b>1914 : un régime</b> <b>politique, un</b> <b>empire colonial »</b> Chapitre 2 <b>« Permanences et</b> <b>mutations de la</b> <b>société française</b> <b>jusqu'en 1914 »</b></p>	<p>Les documents 4 et 7 sont propices pour étudier l'évolution de la place des femmes dans la société française.</p> <p>Le document 7 brosse deux portraits de femmes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, celui de Bécassine, domestique bretonne, qu'on voit dans cet extrait, entièrement dévouée, voire soumise (elle se précipite à chaque sonnerie du téléphone croyant que sa maîtresse l'appelle), et celui de sa maitresse, une aristocrate, stéréotype de la femme au foyer.</p> <p>Clara Zetkin, dans le document 4 nous offre une vision féministe et marxiste des femmes et de leur place dans la société, elle insiste sur l'importance de l'indépendance économique de celles-ci, condition nécessaire pour parvenir à une égalité sociale et politique.</p> <p>Au travers de l'analyse critique de ces deux documents, la capacité « construire une argumentation historique » pourrait constituer un exercice intéressant pour montrer la lente évolution de la place des femmes en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle.</p> <p>Le document 4 peut aussi être analysé seul tant il est riche. Le candidat pourrait alors suggérer de l'étudier sous l'angle de ruptures et continuités dans la représentation des femmes, voire sous l'angle des contradictions des milieux progressistes en le croisant avec un texte sur l'affaire Couriau en 1913. Là encore, avec l'analyse critique de ce document, la capacité « construire une argumentation historique » pourrait constituer un exercice intéressant.</p>
<p><b>Première</b> Thème 4 « La <b>première guerre</b> <b>mondiale : "le</b> <b>suicide de l'Europe"</b> <b>et la fin des empires</b> <b>européens »</b> Chapitre 2 « Les <b>sociétés en guerre :</b> <b>des civils acteurs et</b> <b>victimes de la</b> <b>guerre »</b></p>	<p>Pour évoquer les conséquences à court et à long termes de la mobilisation des civils et notamment la place des femmes dans la société, le professeur peut convoquer le document 8 et amener ses élèves à réfléchir au rôle du dessin (alors que la photographie se développe) qui permet une réalité encore plus retravaillée que dans un cliché, à évoquer l'ambiance de la vie quotidienne (nuages, corbeaux), à faire un lien entre le texte et le dessin (jeu de mot sur le fer), à faire identifier en quoi ce travail féminin à la campagne est nouveau (les femmes sont habituellement aux fenaisons, au glanage, au potager...), sans négliger le travail des enfants pendant la guerre.</p> <p>Le candidat peut également conclure en évoquant une réflexion à mener avec ses élèves sur le long terme et voir les permanences et transformations des sociétés et ce, par exemple, au travers de l'évolution de la place des femmes dans la société (exemple du vote).</p>

Pour le jury, Gilles Ferragu, Arnaud Beillard, Catherine Lallement

### 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 documents, 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*

En entrant par l'acte de franchir, l'ambition est d'aborder les différentes dimensions de la frontière à partir des acteurs qui la font exister en tentant de « passer » ou en exerçant sa fonction régulatrice qui peut aller jusqu'à sa fermeture. **L'entrée par les pratiques et les stratégies de passage/régulation est ainsi fondamentale** en vue d'identifier une attente forte du dossier : la considération des **motivations et des stratégies des acteurs** dans l'acte de franchir les frontières et son encadrement.

Un double choix a présidé à la sélection des documents : l'ancrage dans une **dimension actorielle incarnée** jusque dans la corporéité ; l'approche de la **dimension paysagère sensible** des agencements matériels qui accompagnent également, et de manière paradoxale, la dématérialisation des dispositifs d'encadrement, de contrôle et de surveillance. Ce double choix explique la présence importante de documents qui relèvent de sources artistiques, littéraires incluant la bande dessinée, qui sont parfois mobilisées comme ressources d'enseignement. L'idée est ainsi de donner une large place aux **différentes formes de récits spatiaux**, graphiques et verbaux. Une large place est également faite à la **dimension technologique** de l'encadrement du franchissement des frontières et à ses spatialités. Il s'agit alors de considérer l'ensemble des échelles des dispositifs frontaliers, jusqu'au micro-local à l'intérieur d'un aéroport. La démarche multi-scalaire invite également à développer une réflexion autour des **temporalités du franchissement**, depuis la quotidienneté jusqu'à l'échelle de temps de la migration en passant par la temporalité de la mobilité touristique. Croiser échelles d'espace et de temps est une attente forte du dossier pour **questionner les échelles de la frontière au prisme de l'acte de franchir**, et

ainsi l'épaisseur de cet objet multifacette si central en géographie. Le sujet écarte volontairement la dimension « espaces transfrontaliers » avec sa dimension de quotidienneté. En effet, cette dimension a fait l'objet du sujet de l'an dernier dans le cadre d'un croisement des questions « France » et « frontières ». Il est attendu des candidats qu'ils identifient ce choix dans leur analyse de la cohérence du dossier.

Le sujet prend en compte la dimension contextuelle de la sortie de la pandémie de la Covid-19. Les candidats auront peut-être tendance à surpondérer l'entrée régionale du Proche-Orient en raison de l'actualité. Rappelons que le sujet a été conçu, élaboré et déposé bien avant les événements du 7 octobre 2023.

Par les documents choisis, le candidat est amené à **analyser les frontières** comme un objet géographique dynamique et complexe, **au prisme de l'acte de franchir et de ses motivations**. Le candidat devait être vigilant à bien centrer l'analyse sur « franchir les frontières », et non uniquement « franchir », au risque de reléguer la question de programme au rang de simple contexte de réflexion. Le sujet porte sur le **questionnement de la frontière dans ses divers aspects à travers des entrées incarnées, réglementaires et technologiques**. Il n'est pas attendu une simple énumération ou description de situations extraites des documents. Il est bien attendu la construction d'un raisonnement scientifique autour des notions ou concepts clés du sujet.

Ce sujet permet plus particulièrement d'évaluer :

- La capacité à analyser des stratégies d'acteurs et des agencements territorialisés variés en les contextualisant afin de pouvoir les croiser, les comparer et les mettre en perspective ;
- La capacité à exploiter des récits verbaux et graphiques afin de développer une analyse géographique ;
- La capacité à articuler maîtrise scientifique et finalités de la transposition didactique ;
- La maîtrise de démarches pédagogiques reposant sur l'analyse du document ou d'un ensemble de documents par un positionnement rigoureux de l'activité proposée (étude de cas ou des exemples spatialisés), à l'échelle de la séance ou de la séquence, en lien avec les programmes officiels.

### **Enjeux didactiques et pédagogiques du sujet**

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

- en quatrième : dans le thème 2 « Les mobilités humaines transnationales » - question « Un monde de migrants » ;
- en troisième : dans le thème 3 « La France et l'Union Européenne » - question « L'UE, un nouveau territoire de référence et d'appartenance » ;
- en seconde : dans le thème 3 « Des mobilités généralisées » - questions « Les migrations internationales » et « Les mobilités touristiques internationales » ;
- 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 »
  - Introduction : les frontières dans le monde d'aujourd'hui. Des frontières plus ou moins marquées ;
  - Objet de travail conclusif : Les frontières internes et externes de l'Union Européenne » - Jalons : « Les enjeux de Schengen et du contrôle aux frontières : venir en Europe, passer la frontière » ; « Les frontières d'un Etat adhérent »

A travers ce sujet, les candidats sont mis en situation de **mobiliser des récits spatiaux d'acteurs en situation de mobilité et des dispositifs de régulation de la porosité des frontières** pour donner corps à une réflexion thématique, ce qui est une compétence professionnelle clé 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).

Documents	Contenus, principaux éléments d'analyse	Croisements possibles
Doc 1. Représentation schématique de Checkpoint 300	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositif de contrôle et de filtrage à l'échelle intra-urbaine (Jérusalem). Un contrôle et un filtrage toujours plus complexe (Olivier Clochard).</li> <li>Dyade Israël - Territoires palestiniens (différentiels économiques) dans un contexte conflictuel.</li> <li>Politique de cloisonnement de l'espace (murs, cloisons, tourniquet) pour renforcer le contrôle des frontières et restreindre les franchissements, qui résulte de la volonté de protéger le territoire (« teichopolitique » : Stéphane Rosière et Florine Ballif).</li> <li>Allongement des parcours mobilitaires (files d'attente, contrôles, personnes interpellées par la police des frontières).</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 2, 3a et b, 4, 5, 6, 7 et 8 ;</li> <li>Rôle des acteurs non étatiques du franchissement (ici les entreprises privées et les ONG) : docs 3a, 5 ;</li> </ul> <p><u>Echelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frontière comme marqueur de l'autorité de l'Etat : docs 3a et b, 4, 5, 6, 7.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encadrement légal du contact entre territoires politiques : docs 2, 3 a et b, 5, 9.</li> </ul> <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Production d'un seuil spatial dans le parcours de mobilité, conséquence de la matérialisation d'un obstacle au franchissement : docs 4, 5, 6.</li> </ul>
Doc 2. Obtenir un visa électronique pour entrer en Arabie Saoudite	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nécessité d'obtenir une autorisation (un visa) pour franchir certaines frontières (à discrétion des Etats) = une frontière filtre (obtention d'e-visas, de visas en fonction des nationalités) et payante.</li> <li>Mise en évidence de l'inégale « frontièrité » des individus (Anne-Laure Amilhat-Szary) en fonction de leur nationalité. Sélectivité croissante.</li> <li>Le cyberspace au service du franchissement : l'obtention de visas numériques.</li> <li>La diversité des causes du franchissement : tourisme, évènementiel, visite à des proches ou pèlerinage.</li> <li>Un franchissement conditionnel (tous les territoires ne peuvent pas être visités par tous : seuls les musulmans peuvent se rendre à La Mecque ou à Médine).</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 3a et b, 4, 5, 6, 7 et 8 ;</li> <li>Un franchissement paradoxalement fluidifié par le recours aux technologies de contrôle : docs 3a et b.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encadrement légal du contact entre territoires politiques : docs 1, 3a et b, 5, 9 ;</li> <li>Un franchissement encouragé / accompagné par l'Etat dans la perspective d'une intégration à l'économie mondialisée : docs 3a et b, 7 ;</li> <li>Motivation du franchissement (touristique) : docs 3b, 4, 5, 6, 8, 9.</li> </ul> <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les dispositifs technologiques de la « smart border » déplacent la frontière dans l'espace comme dans le temps : doc 3b.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le franchissement est soumis à des dispositifs « numériques » de filtrage. « <i>Smart border</i> ».</li> <li>Une frontière « mobile » : le visa pour le franchissement s'obtient dans l'Etat de départ ou à l'arrivée en Arabie Saoudite.</li> </ul>	
<p>Doc 3a. Biométrie et gestion du contrôle des identités dans les aéroports</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une frontière pixellisée : un franchissement frontalier décalé à l'intérieur des lieux d'arrivée (aéroports).</li> <li>Contrôle et enregistrement des mobilités par la technologie biométrique : une « <i>smart border</i> » destinée à faciliter la circulation des populations « hypermobiles ».</li> <li>Dispositifs de contrôle et de filtrage « mis en scène » dans un aéroport international (cf. Philippe Rekacewicz). Gestion de plus en plus complexe de ces infrastructures de franchissement qui repose sur la coopération entre un acteur public (l'Etat singapourien) et une entreprise privée (<i>Idemia</i>) de l'industrie de la surveillance et de l'armement.</li> <li>Sous-traitance du contrôle et de la surveillance frontalière à des entreprises multinationales privées.</li> <li>Application de la « teichopolitique » dans un contexte de plus en plus sécuritaire (crise pandémique, attentats terroristes).</li> <li>Volonté d'invisibilisation de la frontière (voir les plantes vertes).</li> <li>Une amélioration de la fluidité</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 2, 3b, 4, 5, 6, 7 et 8 ;</li> <li>Rôle des acteurs non étatiques (ici les entreprises privées) du franchissement : docs 1, 5 ;</li> <li>Un franchissement paradoxalement fluidifié par le recours aux technologies de contrôle : docs 2, 3 b.</li> </ul> <p><u>Echelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frontière comme marqueur de l'autorité de l'Etat : docs 1, 3b, 4, 5, 6, 7.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encadrement légal du contact entre territoires politiques : docs 1, 2, 3b, 5, 9 ;</li> <li>Un franchissement encouragé et accompagné par l'Etat dans la perspective d'une intégration à l'économie mondialisée : docs 2, 3b, 7.</li> </ul>
<p>Doc 3b. Entrer en Bulgarie depuis la Macédoine du Nord</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La diversité des causes du franchissement (tourisme, commerce)</li> <li>Modernisation des dispositifs frontaliers par deux Etats hors de l'espace Schengen qui aspirent à le rejoindre.</li> <li>Un franchissement repensé pour permettre simultanément la fluidité et la facilité des échanges et un contrôle accru et plus systématique.</li> <li>Des démarches administratives pour anticiper le franchissement</li> <li>La réglementation du franchissement comme élément de coopération entre deux Etats, l'un membre de l'UE, l'autre candidat.</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 2, 3a, 4, 5, 6, 7 et 8 ;</li> <li>Un franchissement paradoxalement fluidifié par le recours aux technologies de contrôle : docs 2, 3a.</li> </ul> <p><u>Echelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frontière comme marqueur de l'autorité de l'Etat : docs 1, 3a, 4, 5, 6, 7.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encadrement légal du contact entre territoires politiques : docs 1, 2, 3a, 5, 9 ;</li> <li>Motivation du franchissement (échanges économiques et touristiques) : docs 2, 4, 5, 6, 8, 9;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une politique affichée de prévention de la criminalité et de l'immigration clandestine par le renforcement des dispositifs frontaliers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un franchissement encouragé et accompagné par l'Etat dans la perspective d'une intégration à l'économie mondialisée : docs 2, 3a, 7.</li> </ul> <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les dispositifs technologiques de la « <i>smart border</i> » déplacent la frontière dans l'espace comme dans le temps : doc 2.</li> </ul>
Doc 4. Franchir la barrière de Ceuta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le récit du franchissement de la barrière : une expérience collective et individuelle, dangereuse pour les corps.</li> <li>• Le franchissement, vecteur d'émotions : la peur, le soulagement, la tranquillité et l'inquiétude...</li> <li>• Les acteurs de la surveillance de la frontière : les policiers marocains et espagnols.</li> <li>• Un dispositif frontalier complexe pour ralentir et empêcher le franchissement illégal : grillages et gardes-frontières.</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 2, 3a et b, 5, 6, 7, 8 ;</li> </ul> <p><u>Echelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme marqueur de l'autorité de l'Etat : docs 1, 3a et b, 5, 6, 7.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation du franchissement (se protéger / se réfugier - facteurs politiques de la migration) : doc 2, 3b, 4, 5, 6, 8, 9.</li> </ul> <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récit spatial d'un franchissement, corporéité : docs 5, 6, 8, 9 ;</li> <li>• Production d'un seuil spatial dans le parcours de mobilité, conséquence de la matérialisation d'un obstacle au franchissement : docs 1, 5, 6.</li> </ul>
Doc 5. Le Checkpoint de Qalandiya en Cisjordanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une frontière – barrière dans une région conflictuelle qui filtre et sélectionne les franchissements (en fonction de multiples critères : âge, genre, activité professionnelle, nationalité, ...).</li> <li>• Contrôle du franchissement utilisé comme une arme politique : moins d'hommes jeunes autorisés à se rendre à la prière du vendredi à la mosquée Al-Aqsa .</li> <li>• Un dispositif frontalier avec des murs, des barbelés, des barrières, des parpaings, des militaires et des policiers.</li> <li>• Le checkpoint comme un lieu de spectacle (filmé, photographié) et d'attraction touristique.</li> <li>• L'expérience douloureuse de la circulation entravée.</li> <li>• De multiples acteurs pour faciliter ou, <i>a contrario</i>, empêcher le franchissement.</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 2, 3a et b, 4, 6, 7 et 8 ;</li> <li>• Rôle des acteurs non étatiques (ici les associations) du franchissement : docs 1, 3a ;</li> </ul> <p><u>Echelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme marqueur de l'autorité de l'Etat : docs 1, 3 a et b, 4, 6, 7.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadrement légal du contact entre territoires politiques : docs 1, 2, 3a et b, 9 ;</li> <li>• Motivation du franchissement (touristique) : docs 2, 3b, 4, 6, 8, 9.</li> </ul> <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récit spatial d'un franchissement, corporéité : docs 4, 6, 8, 9 ;</li> <li>• Production d'un seuil spatial dans le parcours de mobilité, conséquence de la matérialisation d'un obstacle au franchissement : docs 1, 4, 6.</li> </ul>
Doc 6. Représentation par un migrant de son parcours	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des frontières plus ou moins marquées dans les représentations qu'en ont et qu'en font les migrants : des frontières très claires pour l'Iran,</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 2, 3a et b, 4, 5, 7, 8 ;</li> </ul>

migratoire issue d'un atelier de cartographie participative	<p>et une représentation très englobante de l'Union européenne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un franchissement par différents moyens de transport : à pieds, en bateau, en bus, en voiture ou en camion.</li> <li>• Des frontières dangereuses à franchir (tirs de la police turque, deux morts à la frontière turque et un mort en Méditerranée).</li> <li>• Une frontière « au carré » avec le franchissement (à pieds) des montagnes, le froid, la difficulté, ...</li> <li>• Des frontières contrôlées.</li> <li>• Le franchissement, vecteur d'émotions : la peur, le soulagement, la tranquillité et l'inquiétude ...</li> </ul>	<p><u>Echelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme marqueur de l'autorité de l'Etat : docs : 1, 3a et b, 4, 5, 7.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation du franchissement (se protéger / se réfugier - facteurs politiques de la migration) : doc 2, 3b, 4, 5, 8, 9.</li> </ul> <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récit spatial d'un franchissement, corporéité : docs 4, 5, 8, 9 ;</li> <li>• Production d'un seuil spatial dans le parcours de mobilité, conséquence de la matérialisation d'un obstacle au franchissement : docs 1, 4, 5.</li> </ul>
Doc 7. L'espace Schengen : un anniversaire sur fond de fermeture de frontières	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des frontières « dévaluées » (Michel Foucher) dans l'espace Schengen.</li> <li>• L'évolution du statut de la frontière : de la défonctionnalisation à la réactivation.</li> <li>• Un franchissement aisé de frontières ouvertes, une caractéristique propre à l'intégration européenne.</li> <li>• Mais la survenue de la pandémie remet en question cet acquis communautaire : les frontières sont fermées, sans coordination et de manière discriminée.</li> <li>• Des mesures qui fragilisent l'interdépendance entre les Etats de l'Union européenne.</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 2, 3a et b, 4, 5, 6, 8 ;</li> </ul> <p><u>Echelle nationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme marqueur de l'autorité de l'Etat : docs 1, 3a et b, 4, 5, 6.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un franchissement encouragé / accompagné par l'Etat dans la perspective d'une intégration à l'économie mondialisée : docs 2, 3a et b.</li> </ul>
Doc 8. Migrants disparus enregistrés en Amérique septentrionale (depuis 2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un franchissement dangereux car il peut provoquer la mort.</li> <li>• Des acteurs qui contrôlent (<i>US Border</i>), qui observent et documentent (organes de presse, associations) le franchissement ; un suivi international (agence de l'ONU).</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontière comme dispositif de contrôle et de régulation du passage définissant un gradient de difficulté de franchissement (frontière sélective) : docs 1, 2, 3a et b, 4, 5, 6, 7 ;</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation du franchissement (raisons économiques) : docs 2, 3b, 4, 5, 6, 9.</li> </ul> <p><u>Transcalaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récit spatial d'un franchissement, corporéité : docs 4, 5, 6, 9.</li> </ul>
Doc 9. Pratiques touristiques au passo di Vizzo/Pfisch erjoch à la frontière	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un franchissement aisé dans le cadre de l'espace Schengen et de l'Union européenne.</li> <li>• Un franchissement à des fins ludiques et récréatives.</li> <li>• La borne frontière, un objet de patrimonialisation et de mise en scène.</li> </ul>	<p><u>Echelle locale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récit spatial d'un franchissement, corporéité : docs 4, 5, 6, 8.</li> </ul> <p><u>Echelle internationale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation du franchissement (touristique/récréative) : docs 2, 3b, 4, 5, 6, 8.</li> </ul>

entre l'Italie et l'Autriche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La rémanence de la pratique du franchissement : la frontière persiste sous la forme d'une borne alors qu'elle a été défonctionnée.</li> <li>• La frontière entre l'Italie et l'Autriche, une « frontière fantôme » ? (Beatrice von Hirschhausen).</li> </ul>	
------------------------------	---	--

### 3. Proposition de corrigé

#### Problématisation

Le croisement 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 :

- La matérialité des dispositifs de régulation des passages de la frontière, y compris technologiques (docs 1, 2, 3a, 3b, 4, 5)
- La diversité des motivations de franchissement des frontières (docs 2, 3a, 3b, 4, 6, 7, 9)
- La dimension physique, corporelle, qu'engage l'acte de franchir (docs 1, 3a, 4, 5, 6, 8, 9)

Il est important d'identifier le degré de normalisation des situations présentées, tant avec une entrée par les territoires qu'avec une entrée par les acteurs en situation de franchissement peut identifier quatre configurations :

- Situation réglementairement normalisée pour les territoires et les acteurs (doc. 2, 3a, 3b, 9) ;
- Situation territoriale normalisée, mais situation individuelle de crise (doc. 6, 8) ;
- Situation territoriale de crise qui correspond au quotidien des acteurs (doc. 1, 5) ;
- Situation de crise pour le dispositif territorial et pour les acteurs (doc. 4, 7).

Interroger l'acte de franchir les frontières invite ainsi à formuler le questionnement suivant :

- **Qui sont les acteurs** qui franchissent la frontière ? Qui sont ceux qui la surveillent ? Quels sont ceux qui facilitent ou, *a contrario*, empêchent son franchissement ? Il est nécessaire d'avoir à l'esprit **les différents flux humains** qui franchissent et s'affranchissent des frontières, **à l'heure de l'hypermobilité et de la révolution mobilitaire**, en lien avec les enjeux de la mondialisation contemporaine.
- **Pourquoi** des individus franchissent-ils les frontières ? Des hommes et des femmes franchissent les frontières (et leurs dispositifs) pour des raisons variées : les affaires, le travail, le tourisme, la recherche d'une vie meilleure, la protection voire pour la conquête d'un territoire et la perturbation du fonctionnement d'un Etat.
- **Comment** les franchissent-ils ? Les franchissent-ils facilement ou, au contraire, rencontrent-ils des difficultés ? Le sujet suggère de réfléchir aussi à la légalité et à l'illégalité de ces franchissements. La lettre de cadrage précise : « *Les frontières ne sont pas seulement des séparations : elles organisent et réorganisent des échanges et des mobilités, licites comme illicites, et produisent ainsi de nouvelles mises en réseaux* ».
- **Où** franchissent-ils la frontière ? Par la ligne de séparation reconnue internationalement, dans un port ou un aéroport, par l'intermédiaire des outils numériques...

L'axe de problématisation repose sur l'idée que **ce qui valide et donne sens paradoxalement à la frontière est le fait de la franchir**. La problématisation doit assumer de poser les paradoxes identifiés :

- Renforcement des dispositifs de contrôle et de régulation qui vont de pair avec l'accroissement du franchissement des frontières ;
- Technologisation accrue de la régulation qui va de pair avec une matérialité recomposée qui

- redessine le paysage d'une frontière ;
- Dilatation de la « frontière » au service de l'accroissement de la fluidité sélective des échanges.

### **Proposition de plan pour la partie scientifique**

Le plan proposé vise à structurer un fil narratif permettant de questionner la dialectique du passage et de la recherche de sa régulation, donc de mettre en regard l'approche par le fait mobile et l'approche par la maille territoriale. Le franchissement valide – en la mettant en jeu – la fonction de régulation des contacts entre territoires qui est centrale dans la définition de la frontière (1). La diversité des motivations de franchissement et des stratégies territoriales de régulation de la porosité de la frontière manifeste une confrontation de normes spatiales parfois antagonistes (2). En retour, l'acte de franchir questionne la signification spatiale des frontières dans un contexte de mondialisation (3).

## **I. Une validation de la fonction de régulation des contacts entre territoires**

### 1/ La frontière comme dispositif de régulation du passage

Une frontière met en contact des territoires et ainsi des espaces de souveraineté. Sa matérialisation témoigne de la volonté de réguler la porosité de ce contact (doc 1, 5), depuis le mur (doc 4) jusqu'à la frontière ouverte au sein de l'espace Schengen (doc 9, 7). La sélectivité de l'ouverture repose sur des dispositifs de régulation concentrés dans des points de passage aménagés pour permettre le franchissement dans les conditions édictées par l'autorité étatique compétente (doc 1, 2, 3a, 3b). Le franchissement se réfère à un référent spatial qui définit une rugosité, un seuil qui marque le passage d'une entité spatiale à une autre.

### 2/ Anticiper la préparation du franchissement pour fluidifier ; dilater la frontière

L'encadrement du franchissement ne repose pas seulement sur des dispositifs matérialisés, mais également sur la mobilisation de dispositifs numériques (doc 2, 3a, 3b). Que ce soit les visas ou les déclarations administratives par anticipation, le recours aux nouvelles technologies renforce les capacités de contrôles en ambitionnant de fluidifier les modalités de franchissement, mais de manière sélective. Cette technologisation de la frontière participe de l'invention des « smart borders » (doc 1, 3a). Ces dispositifs contribuent à une dilatation de la frontière dans l'espace et dans le temps. Il s'agit de l'expression paradoxale du processus de re-frontiérisation, entre recherche de fluidité du passage et accroissement des capacités de contrôle.

*Renforcement des dispositifs de contrôle et de régulation qui vont de pair avec l'accroissement du franchissement des frontières. Recours à la technologie pour concilier optimisation des formes de contrôles et fluidité des passages. Tout cela contribue à dilater la frontière tout au long du fait mobile, parfois dès son initialisation, qui questionne en retour les dispositifs de régulation.*

## **II. Une confrontation de normes antagonistes**

### 1/ La confrontation de deux référentiels spatiaux

Le point de franchissement, par son aménagement singulier, manifeste la confrontation de deux référentiels spatiaux : le mouvement et l'ancrage (doc 4, 5 et 6). L'ancrage repose sur la manifestation de la norme territoriale par sa dimension politique et administrative (doc 1). Cette norme s'exprime dans la capacité à caractériser légalement le franchissement (légal/illégal). Le mouvement se manifeste dans un phénomène d'ensemble, les flux, mais repose sur autant de motivations et de stratégies que d'acteurs en déplacement. La diversité des motivations du franchissement est à aborder au travers des formes de mobilités en jeu : économiques (doc 3b), touristiques (doc 9), religieuses (doc 3a et 5), mais aussi pour se protéger/se réfugier (doc 6). La motivation, la finalité, priment alors sur le statut légal. Cette diversité de motivation contribue à la démultiplication des acteurs du franchissement, depuis les agences de

voyage jusqu'aux associations de défense des Droits de l'Homme et aux agences de l'ONU qui assurent un suivi des situations sous tension (doc 5 et 8).

## 2/ Le mur et le corps

La dimension individuelle de l'acte de franchir conduit à considérer la dimension corporelle et émotionnelle de l'expérience de la frontière (doc 3a, 4, 5, 6, 8). Le dossier fait le choix de donner une large place à diverses formes de récit du franchissement, graphiques et verbaux. Leur point commun est d'être des (re)compositions a posteriori qui proposent un séquençage temporel et une hiérarchisation des lieux. Les événements relatés marquent des temps forts de cette confrontation de deux normes spatiales dont l'intensité s'appréhende à travers le degré d'engagement physique et psychologique de l'être (doc 3a, 4, 6, 8, 9).

*Cette partie conduit à considérer la corporéité de l'acte de franchir. L'approche de la dimension expérientielle du franchissement des frontières ne repose cependant pas uniquement sur les situations transgressives à haute intensité. L'expérience du franchissement fluide, d'un semblant d'ouverture, participe de la stratégie d'attractivité des Etats dans le contexte de la mondialisation. Cela rappelle que l'ouverture est sélective, et que là réside l'une des fonctions premières des frontières.*

### **III. Questionner la signification spatiale des frontières dans un contexte de mondialisation**

#### 1/ Un outil d'affirmation de l'Etat

La matérialisation du passage est un ressort d'affirmation de la capacité de l'Etat de contrôler son territoire, vis-à-vis de l'extérieur comme de l'intérieur. La borne frontière qui balise la ligne frontière est aujourd'hui reléguée au rang d'attraction touristique même si elle demeure un enjeu symbolique politique fort (doc 9). Cet enjeu d'affirmation de l'autorité de l'Etat s'exprime dans la capacité à s'approprier les possibilités technologiques numériques pour exercer ses compétences régaliennes (doc 1, 2, 3a). La fluidité de la circulation des personnes, et donc du franchissement de la frontière, fait l'objet d'accords internationaux qui réitèrent le système de reconnaissance interétatique à travers la reconnaissance de normes communes. Les entreprises internationales spécialisées en cybersécurité contribuent à ce processus par leur capacité à apporter les solutions techniques aux Etats et opérateurs en charge d'intégrer dans leurs activités le contrôle aux frontières (aéroport – doc 2)). Pour autant, la technologisation de la frontière ne signifie pas une disparition du contrôle humain, notamment en situation de tension (doc 4, 5, 6).

#### 2/ Une réversibilité et une sélectivité de l'ouverture

L'ouverture est une valeur promue dans le contexte de mondialisation (doc 2) et accroissement des échanges. La patrimonialisation des artefacts de la frontière contrôlée (doc 9) marque la singularité de l'espace européen communautaire, et plus particulièrement de l'espace Schengen qui repose sur une suppression des contrôles systématiques des personnes aux frontières internes (doc 7). Un tropisme de la frontière est à l'œuvre. Pour autant, à l'échelle mondiale, le franchissement des frontières par les personnes est inégalement facilité et les dispositifs mis en œuvre répondent de cela (doc 1, 5, 6). Faire du franchissement de la frontière une expérience positive revêt un enjeu d'attractivité des territoires dans un contexte de concurrence généralisée. Le cas des aéroports est exemplaire pour rendre compte d'une approche expérientielle du franchissement fondée sur la sélectivité (doc 2). Mais l'ouverture elle-même est réversible comme en témoigne l'adaptation de l'espace Schengen devant la crise de la Covid-19 (doc 7). La fermeture est alors une crise du système de régulation du franchissement.

*Réversibilité et sélectivité rappellent la fonction de sas qui est attribué à la frontière. La capacité à proposer un franchissement de sa frontière qui concilie sécurité et fluidité participe du régime de*

visibilité d'un territoire, et donc de son attractivité économique. La question du franchissement des frontières synthétise ainsi les enjeux de la relation des territoires aux mobilités internationales qui offrent plusieurs opportunités de transposition dans les programmes de géographie et d'HGGSP.

### 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.

Les passages entre guillemets sont des passages extraits des programmes du cycle 4 et du lycée ou des ressources d'accompagnement du programme (fiches eduscol).

Niveaux et thèmes possibles dans les programmes	Documents et problématiques possibles dans le sujet (exemples et suggestions)
<p><b>Cycle 4 – Quatrième</b> Thème n°2. Les mobilités humaines transnationales. - Un monde de migrants.</p>	<p>L'enseignement de ce thème a pour principal objectif la mise en valeur, à travers l'étude des mobilités, de l'interdépendance des territoires à l'échelle mondiale, en plaçant « les individus et leurs pratiques au cœur des démarches pour permettre des approches concrètes ». Le document 6, témoignage graphique participatif du parcours d'un migrant, est particulièrement pertinent pour illustrer les pratiques migratoires des individus et travailler sur la compréhension et l'analyse du document. Les élèves abordent la complexité des itinéraires, les pratiques et l'inégale facilité, voire dangerosité des franchissements, de l'Afghanistan à la France. Un exercice de transposition de cette représentation graphique en représentation cartographique peut être proposé aux élèves à partir de ce document.</p> <p>Pour compléter ce document avec d'autres échelles, le texte de Laurent Gaudé (doc 4) et l'extrait de bande dessinée (doc 5) permettent de rendre visibles les dispositifs physiques et technologiques frontaliers plus ou moins bloquants, poreux et les acteurs du franchissement (ou du non franchissement), que les élèves peuvent identifier et classer, et qui révèlent des « stratégies mises en place par les Etats qui définissent aussi des statuts juridiques pour les migrants entrant, transitant ou vivant sur leur territoire ».</p>
<p><b>Seconde.</b> Thème n°3 : « Des mobilités généralisées ». Question : « Les migrations internationales »</p>	<p>De nombreux documents peuvent être mobilisés pour appréhender les « formes, les acteurs et les impacts territoriaux des migrations et des mobilités internationales croissantes ». Les documents 4, 6, 7 et 8 en particulier répondent à la suggestion d'étudier des « parcours et expériences migratoires » qui se « réalisent dans des espaces et des temporalités différentes et qui peuvent faire intervenir, selon la situation du migrant, des acteurs plus ou moins nombreux (ambassades, mafias, passeurs, ONG venant en aide aux migrants, ...) ». En effet, ils donnent à voir les phases de circulation des migrants, mais également les conditions, le vécu et les acteurs présents lors du franchissement de la frontière, profondément liés au contexte politique (voire physique) régional et local. Ils mettent efficacement en lumière la multiplication et la sécurisation des dispositifs frontaliers, un « cloisonnement du monde » (S. Rosière) qui répond aux politiques croissantes de sélection des migrants, par les pays du Nord comme par les pays de transit, face à l'augmentation des migrations irrégulières dans le monde.</p>
<p><b>Première HGGSP.</b> Thème 3 : « Etudier les divisions politiques du</p>	<p>- Les enjeux de Schengen et du contrôle aux frontières : venir en Europe, passer la frontière</p>

<p>monde : les frontières ».</p> <p>Objet de travail conclusif : Les frontières internes et externes de l'Union Européenne ».</p> <p>Jalons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enjeux de Schengen et du contrôle aux frontières : venir en Europe, passer la frontière</li> <li>- Les frontières d'un Etat adhérent</li> </ul>	<p>Le document 7 peut servir de base à l'analyse des enjeux géopolitiques des accords de Schengen, mais aussi des limites et les difficultés posées par la pandémie. Complété par un travail de recherche (les États qui appartiennent à l'espace Schengen, à l'Union européenne, ...), il peut permettre d'amorcer un travail cartographique simple pour synthétiser ces informations.</p> <p>Les documents 4 et 6 permettent de caractériser les modes de franchissement des frontières extérieures de l'espace Schengen, d'aborder la question des migrations clandestines, du vécu des migrants et des risques encourus. La carte peut être ainsi complétée et des recherches complémentaires menées sur les territoires porte d'entrée de l'espace Schengen.</p> <p style="padding-left: 40px;">- « Les frontières d'un Etat adhérent ».</p> <p>Les documents 4, 6, 7 et 9 peuvent servir de support ou d'accroche pour étudier les frontières de différents pays adhérents à l'Union européenne et compléter le travail cartographique réalisé durant le jalon précédent : les documents 4 et 6 pour étudier le franchissement des frontières extérieures de l'espace Schengen et les dispositifs frontaliers qui sont, de fait, associés ; les documents 6, 7 et 9 pour aborder la question de la libre circulation au sein de l'espace Schengen. Ces documents peuvent aussi faire l'objet d'une analyse plus approfondie mettant en valeur la diversité des modes de franchissement (bateau, à pied, camion, ...) et les acteurs (migrants, pouvoirs publics, touristes, ...). Les documents 4, 7 et 9 envisagent les caractéristiques propres de l'espace Schengen : la défonctionnalisation ou la « dévaluation » des frontières internes depuis 1995 (doc. n°9) même si leur réactivation est toujours possible (doc. n°7) alors que les frontières externes sont renforcées (doc. n°4).</p>
--	--

Pour le jury, Sylvain Patural, Carole Saumont, Marilyne Dewavrin-Farry 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 2023.

#### 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 numéros de *La Documentation photographique*, 2 revues et 2 manuels en bibliothèque pédagogique. Le jury a introduit une nouveauté à l'occasion de cette session. Tous les numéros de *La Documentation photographique* (depuis le n° 8127) sont disponibles en format numérique, de même qu'un certain nombre de numéros de plusieurs revues de géographie. La demande de ces ressources numériques

s'effectue en bibliothèque pédagogique. Les ressources, fournies au format PDF, sont transmises au candidat en salle de préparation via sa clé USB. Les numéros demandés comptent respectivement dans les 2 numéros de *La Documentation photographique* et dans les 2 revues empruntables. Lorsque la ressource est proposée à la fois en PDF et dans son format papier, le candidat fait le choix de la nature du support qu'il souhaite obtenir.

L'entretien de 15 minutes qui suit la présentation de 40 minutes maximum constitue un moment d'échange entre le candidat et la commission, tant sur les dimensions scientifiques que didactique et pédagogique du sujet. 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 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 a pu parfois laisser 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 tenant lieu de 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 (*La 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. La présence de numéros de revues de géographie en format numérique dans les ressources disponibles le jour de l'épreuve doit inciter les candidats à se tenir au courant des publications des principales revues de la discipline sur les quatre dernières années.

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 historique 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 explicite, 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 valorisation des parcours professionnels des enseignants, s'est avéré globalement de bonne tenue même s'il s'agit encore trop souvent de la partie la plus faible des prestations. La question fondamentale de cet exercice demeure l'acquisition de savoirs et de savoir-faire par les élèves : qu'ont-ils appris/compris et comment ont-ils progressé ? Quelles sont les notions, les compétences, le vocabulaire acquis avec cette leçon ? 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 considérés, 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 permettant 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/ou capacités) 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 et sans jargon. 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, et adaptés au niveau de classe.

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

### Éléments valorisés

L'épreuve orale d'histoire s'inscrit dans un cadre de formation, il s'agit donc d'emblée de se tenir et se comporter en professeur, d'employer les méthodes et les pratiques rodées dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant. L'exercice de la présentation orale n'est cependant pas un cours en soi : un exposé scolaire ne peut pas être un exposé scientifique, et il faut donc viser un niveau « agrégation » tant dans le fond que dans la forme. La prestation orale est une épreuve longue qui ne se limite pas à l'exposé scientifique et didactique : il faut rester concentré durant toute la durée de l'épreuve, en particulier au moment des questions du jury, en veillant à ne pas sembler ni décontracté, ni trop familier dans la manière dont on s'adresse au jury.

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. De ce fait, l'affichage du plan et de sa progression est apprécié. 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 conçue 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. La bibliographie de travail doit être à la fois scientifique (« pour ce sujet, on peut consulter... ») et réaliste (« j'ai utilisé... »). La connaissance de l'historiographie – même si l'ouvrage n'est pas disponible en bibliothèque – est appréciée. Elle est le reflet de la culture générale historique des candidats, et il est regrettable qu'un candidat dont le plan, et la problématique sont correctes, éprouve des difficultés aux questions, notamment lorsque ces questions pourraient être celles des élèves. Des notions, comme les notions d'histoire religieuse, mais également d'histoire des arts, sont un minimum requis, afin de pouvoir contextualiser les documents de ce type utilisés lors des présentations.

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 ou des enjeux mémoriels, et savoir sortir d'un sujet pour en étendre la portée (ex : l'édit de Nantes). Une approche scientifique peut supposer de prendre un angle, de revendiquer une approche, un choix d'interprétation. Cela peut passer par une chronologie (par exemple, la « France napoléonienne » n'est pas restreinte à la France de Napoléon). 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 être référencés correctement et distinguer source, fiction et historiographie. Ils ne sont pas « décoratifs », ne servent pas de « prétexte » à une réflexion 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 explicatifs si possible.

## Pièges à éviter

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

- une maîtrise insuffisante des notions, qui restent à définir (notamment les institutions, le régime parlementaire, la démocratie sous ses diverses formes (sociale, libérale, etc.), le sunnisme/le chiisme ;
- des fautes d'orthographe dans la présentation ;
- des citations non accompagnées de commentaire ou d'analyse du candidat ;
- l'omission de l'auteur ou de la source des documents/le mauvais référencement ;
- des citations non comprises par les candidats ou plaquées sans aucun effort de contextualisation ;
- des représentations relevant parfois davantage des clichés que de l'analyse scientifique ;
- 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'incapacité à répondre à des questions simples que des élèves pourraient poser sur le sujet, notamment portant sur des définitions de termes employés.

## Conseils pour préparer l'oral en histoire

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

- lire régulièrement les revues spécialisées, notamment *l'Histoire* et fréquenter les sites d'informations historiques (EHNE, L'Histoire par l'image, etc.);
- se construire grâce aux dictionnaires thématiques et aux ressources en ligne un lexique des notions au programme dans le secondaire ;
- s'appuyer sur les manuels scolaires des différents éditeurs ;
- se tenir au courant de l'actualité (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 Powerpoint 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 par des lectures, des visites d'exposition, des films classiques ;
- S'entraîner à la présentation de documents iconographiques (avec L'histoire par l'image par exemple).

## 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 *Géoconfluences*.

La géographie est dynamique et incarnée. Les candidats qui montrent les remises en cause, les recompositions, les processus dynamiques des espaces et territoires, ou encore le rôle des acteurs sont valorisés, dès lors qu'ils le font de manière pertinente par rapport au sujet. 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 2024, 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 », c'est-à-dire 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 d'une *Documentation Photographique* 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*, *Geoimage 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