



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : agrégation interne et CAERPA

Section : histoire - géographie

Rapport de jury présenté par Jérôme Grondeux

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

Sommaire

1. Le mot du président	3
2. Statistiques de la session 2026	4
3. Épreuves d'admissibilité	9
3.1 Dissertation d'histoire	9
3.2 Dissertation de géographie	25
3.3 Épreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents historiques ou géographiques	39
3.3.1 option histoire	42
3.3.2 option géographie	58
4. Épreuves d'admission	71
4.1 Remarques générales	71
4.2 Épreuves d'admission d'histoire	74
4.3 Épreuves d'admission de géographie	76

1. Le mot du président

La session 2026 de l'agrégation interne et du CAERPA reste tout d'abord un lieu d'affirmation de l'équilibre entre histoire et géographie, équilibre qui se traduit dans les performances des candidats, similaires dans les deux disciplines comme dans le travail commun des historiens et des géographes du jury.

Ce concours continue également de s'inscrire sous le signe de la réflexivité. Le préparer offre aux enseignantes et aux enseignants l'occasion de faire retour sur leurs pratiques académiques et didactiques. Hiérarchiser pour mémoriser, définir les termes d'un sujet pour orienter sa réflexion et son effort de documentation, se poser la question de ce que les élèves doivent apprendre et apprendre à faire, toutes ces pratiques sont au cœur du métier de professeur d'histoire-géographie. La préparation de l'agrégation interne marque ainsi une étape pour les candidates et candidats : la ressaisie d'années d'expérience pour reforcer la vocation d'initier les élèves à une compréhension du monde dans l'espace et dans le temps.

Universitaires, inspecteurs, professeurs de l'enseignement secondaire comme des classes préparatoires aux grandes écoles mettent en commun leurs compétences pour parvenir à une appréciation la plus juste possible des performances des candidates et des candidats. Qu'ils soient ici remerciés pour leur investissement, ainsi que le directoire du concours dont l'activité se déploie jusque dans l'élaboration de ce rapport.

Un concours national est multiscalaire dans son essence. De la Direction générale des ressources humaines au lycée Jean Talon que nous remercions de son accueil efficace et chaleureux, en passant par la région académique Grand-Est et l'académie de Reims, de multiples compétences sont mobilisées. Ouverte sur le monde par ses ambitions (il suffit pour s'en convaincre de regarder la bibliothèque installée chaque année pour aider les candidats à préparer leur prestation orale), l'agrégation interne d'histoire-géographie est aussi l'expression d'une République à l'écoute de ses territoires.

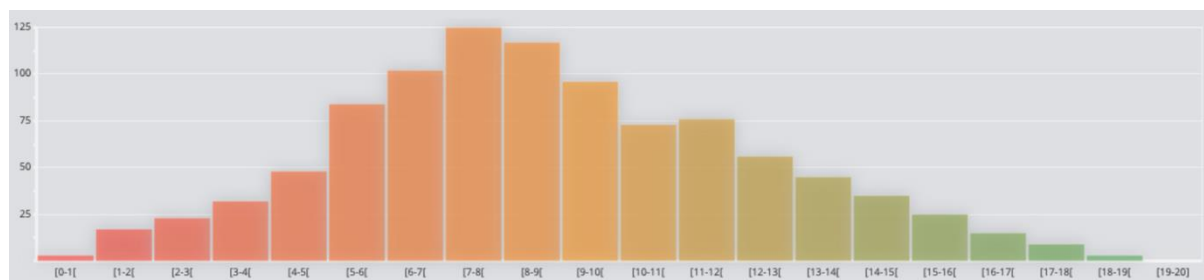
2. Statistiques de la session 2026

La session 2026 s'est ouverte avec un nombre total de postes à la hausse par rapport à celui de l'année dernière pour le concours de l'agrégation interne avec 120 postes. Il y avait 15 postes pour le CAERPA (nombre identique par rapport à la session 2025). Il y avait 1 199 inscrits pour le public (1 185 en 2025) et 207 pour le privé (216 en 2025). Sur le total des 1 406 candidats inscrits, 990 se sont présentés à la première épreuve écrite, soit 70 % des inscrits (67,2 % en 2025). Il y a eu 16 abandons au cours des épreuves d'admissibilité, certains candidats ne se présentant plus à l'issue de la première ou de la deuxième épreuve. Cette année, aucune copie n'a été écartée en raison d'une erreur d'inscription pour l'épreuve de « commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents ». Cependant, le jury rappelle bien 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.

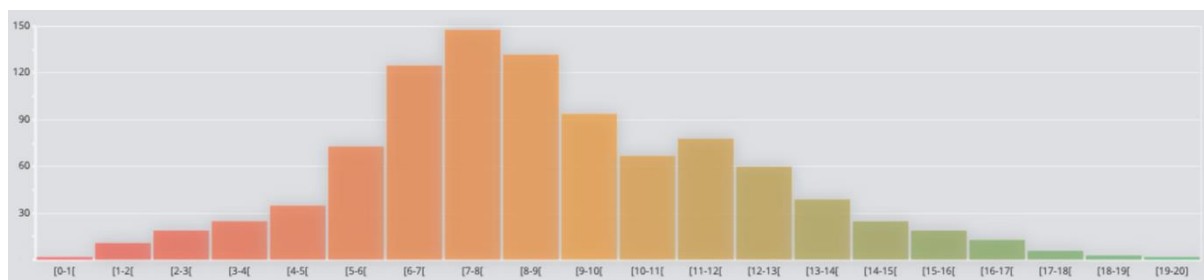
Les épreuves écrites sont corrigées par un binôme et les notes sont ensuite harmonisées, ce qui transparait dans les indicateurs statistiques par épreuve.

Épreuve	Moyenne	Médiane	Quartile supérieur
Dissertation d'histoire	8,38	8	11
Dissertation de géographie	8,35	8	11
Commentaire de documents en histoire	8,42	8	11
Commentaire de documents en géographie	8,46	8	11

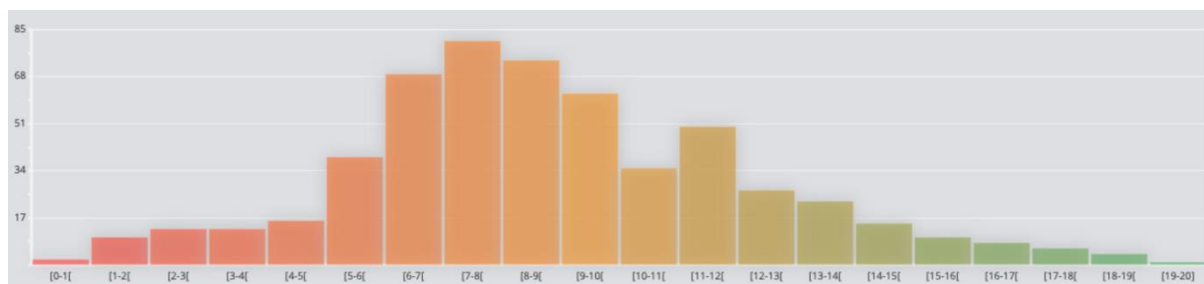
Répartition des notes : dissertation d'histoire



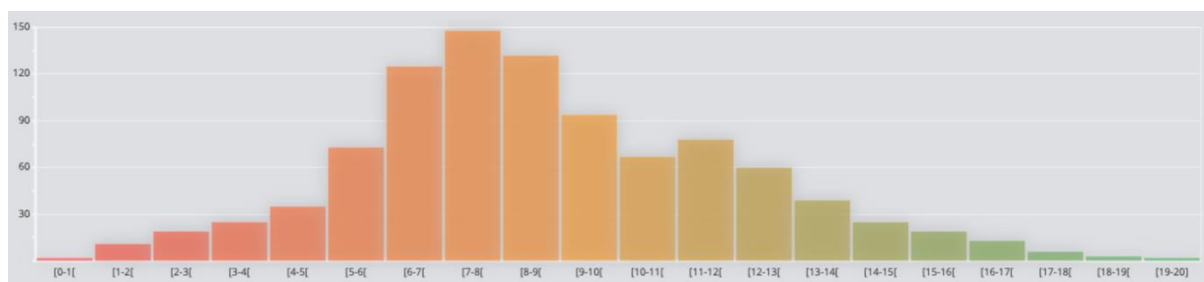
Répartition des notes : dissertation de géographie



Répartition des notes : commentaire de documents en histoire



Répartition des notes : commentaire de documents en géographie



Il faut rappeler la manière dont les correcteurs apprécient les copies. L'objectif du jury n'est pas d'évaluer les candidats de manière absolue, 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.

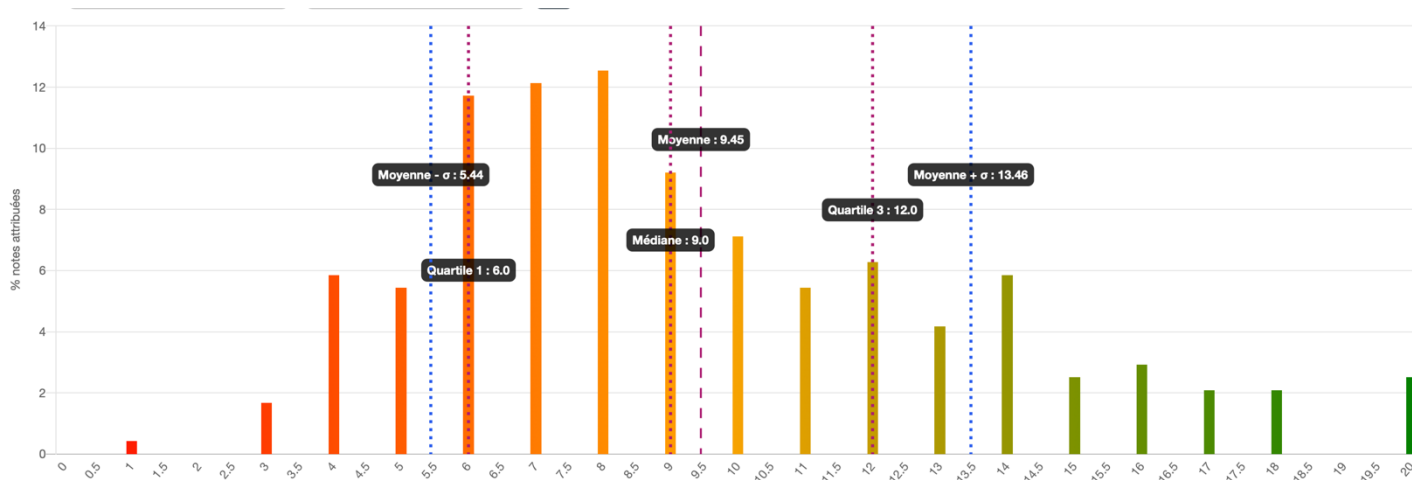
À l'issue de cette phase de correction, la barre de l'admissibilité a été fixée à 10,50 pour les deux concours (31,5 points). Cette barre a permis d'accueillir à l'oral 209 candidats du public et 30 candidats du privé. Au mois de mars 2026, 239 candidats ont donc été déclarés admissibles.

Répartition par sexe des candidats, des admissibles et des admis

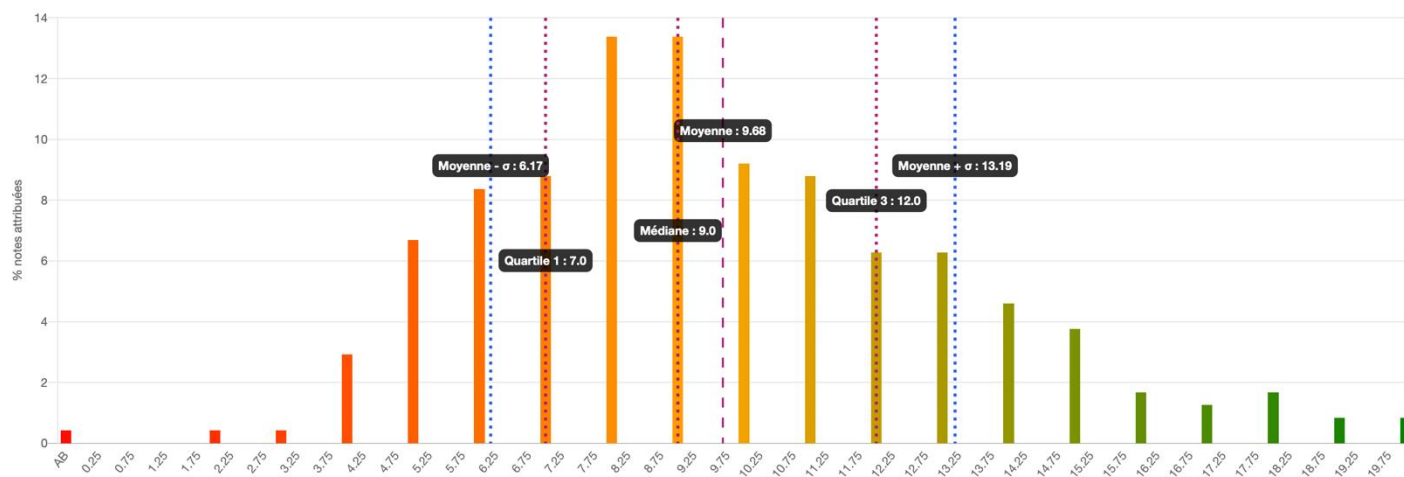
	Femmes	Hommes
Nombre de candidats présents	540	450
Pourcentage des candidats	54,5 %	45,5 %
Nombre d'admissibles	132	107
Pourcentage des admissibles	55,2 %	44,8 %
Nombre d'admis	71	64
Pourcentage d'admis	52,6 %	47,4 %

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 deux abandons 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.

Distribution des notes en leçon « collège »



Distribution des notes en leçon « lycée »



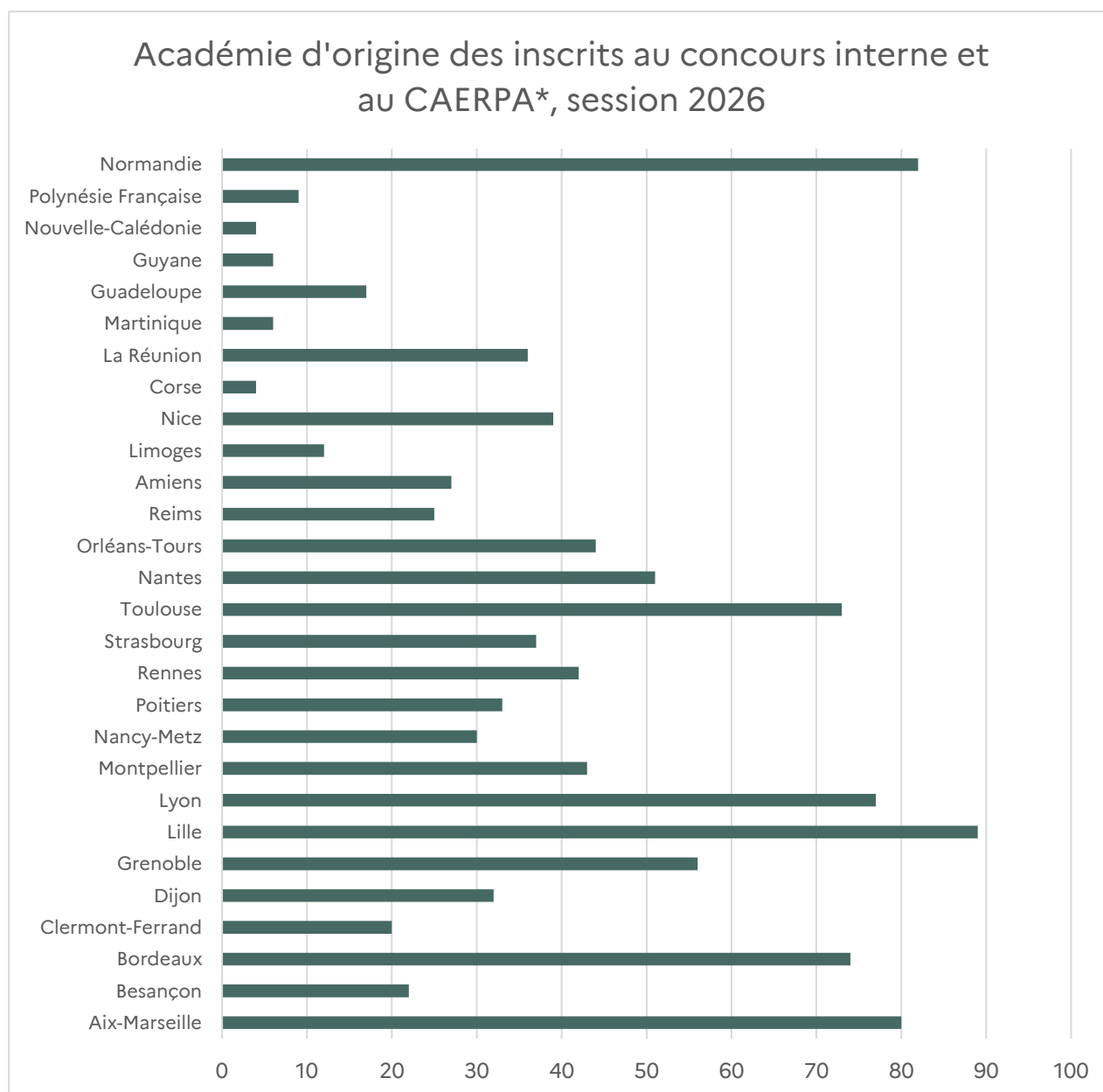
La répartition des notes entre les deux épreuves est similaire, les meilleures prestations ayant été valorisées par d'excellentes notes. La moyenne des notes à chacune des deux épreuves est également très proche : 9,45 pour les épreuves de collège et 9,68 pour les épreuves de lycée. La moyenne des passages en histoire et de ceux en géographie est identique : respectivement 9,54 en géographie et 9,59 en histoire. Cette moyenne est également la moyenne globale des épreuves orales de cette session, soit 9,56.

En 2026, à l'issue des oraux, la barre d'admission a été fixée à 9,93 pour la liste principale du concours public. La barre d'admission pour le concours du privé a été fixée à 10,29. L'ensemble des places prévues a été pourvue dans le public et dans le privé. La moyenne des admis est de 11,88 pour le public et de 12,18 pour le privé.

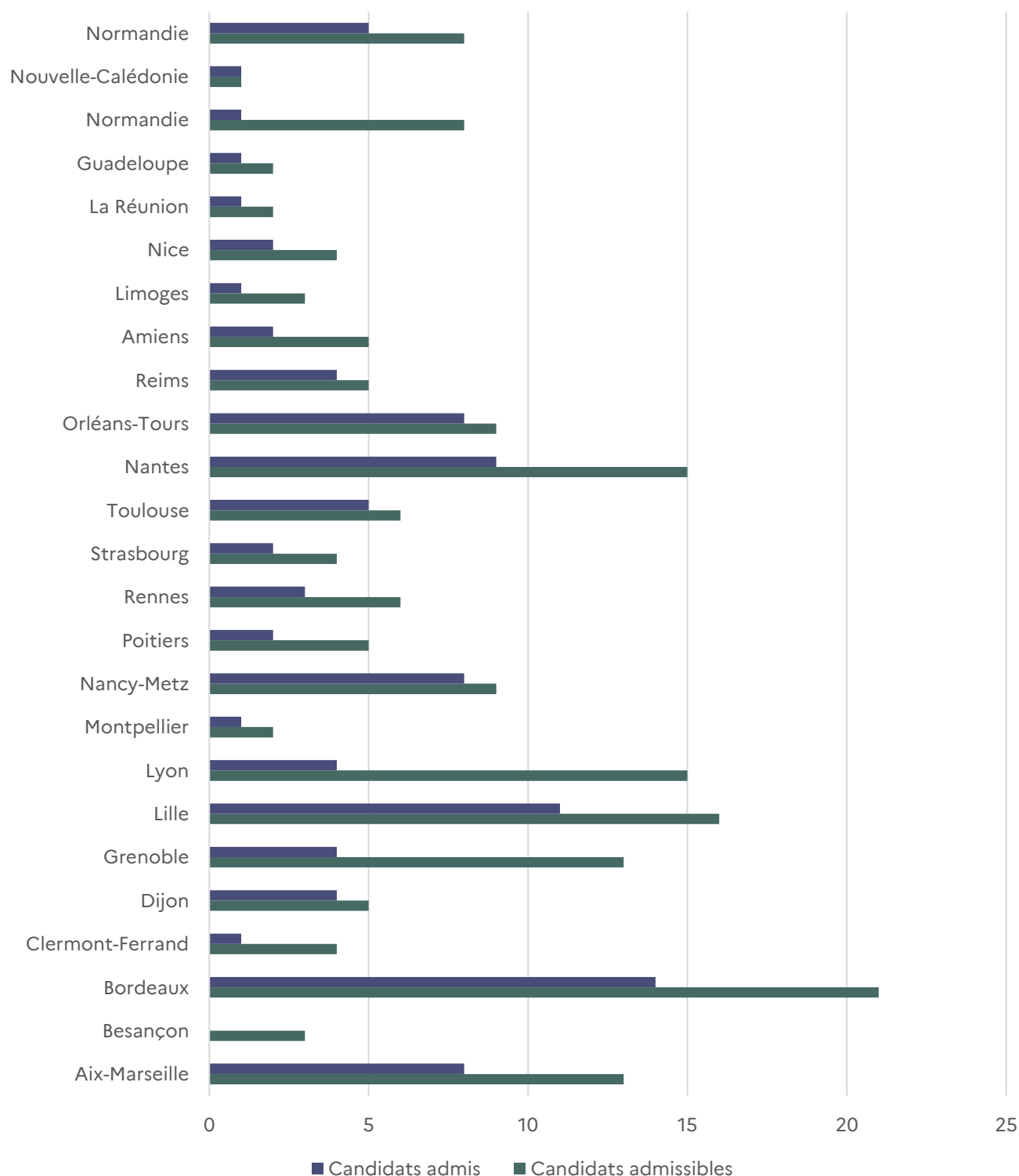
Les tableaux ci-après présentent les académies d'origine des inscrits (tous ne se sont pas présentés) ainsi que le nombre de candidats admissibles (en distinguant les admissibles des admis) par académie d'origine qu'ils soient du public ou du privé.

* Par souci de lisibilité des données, les candidats des académies de Paris-Versailles-Créteil ne figurent pas dans le graphique ci-dessus. Ils étaient 359 inscrits à provenir de ces trois académies en 2026.

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



Académie d'origine** des admissibles et admis au concours interne de l'agrégation d'histoire-géographie, session 2026



**** Par souci de lisibilité des données, les admissibles des académies de Paris-Versailles-Créteil ne figurent pas dans le graphique ci-dessus. Sur les 63 admissibles provenant de ces académies, 34 candidats ont été admis en 2026.**

Pour le directoire, Mathieu Feunteun

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-concours-de-l-agregation-de-2026-1659>

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>

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-programmes-des-concours-d-enseignants-du-second-degre-de-la-session-2027-1662>

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 2026.

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

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

3.1 Dissertation d'histoire

Attentes générales pour la dissertation d'histoire

- un traitement pertinent du sujet implique de le replacer dans des évolutions historiques et des espaces au sein desquels le sujet prend sens ;
- la structure académique de la dissertation n'est pas une coquille vide dans laquelle énumérer des connaissances, mais une démarche réflexive sur le sujet qui comprend une introduction dans laquelle le candidat pense et problématise l'objet historique traité, un développement argumenté qui propose des éléments de réponse à la problématique et une conclusion qui synthétise le propos pour clarifier les lignes forces de la démonstration ;
- l'introduction doit donc comprendre les éléments à même de cadrer la réflexion sur le sujet : une amorce efficace, une analyse de tous les termes clefs du sujet et, au besoin, de leur articulation, le questionnement des dimensions historiographique et épistémologique des concepts historiques mobilisables, l'explicitation de l'espace-temps dans lequel l'objet étudié s'insère et les enjeux sur ses compréhension et délimitation, une problématique efficace (donc d'une longueur raisonnable) et enfin une annonce claire du plan qui permette au lecteur de saisir le séquençage du propos ;
- la problématique doit constituer le fil rouge dans la démonstration et aider la candidate ou le candidat à garder le cap du sujet ;
- le développement s'appuie sur des exemples concrets, datés et spatialisés qui doivent illustrer précisément et de façon pertinente les idées structurantes du propos ; à cet égard, il peut être opportun d'interroger les sources et de les mobiliser ;
- si le recours à des références bibliographiques est toujours souhaitable, il implique cependant de les mobiliser à bon escient, c'est-à-dire de les maîtriser et d'être en mesure de les articuler au propos pour en éclairer les enjeux historiographiques du sujet et non à de simples fins d'érudition gratuite ;
- une expression claire, correcte du point de vue syntaxique, exempte de fautes de grammaires et attentive à bien orthographier les noms propres qui sont pourtant fréquemment malmenés. Les candidats sont invités à proscrire l'usage systématique du futur proche qui finit par contaminer

Analyse du sujet

➤ La formulation du sujet

Le sujet implique d'interroger les relations entre deux notions « contestations » et « émancipations », toutes deux au pluriel. Si l'une est explicitement mentionnée (contester) dans la lettre de cadrage alors que l'autre n'est qu'implicite, toutes deux sont centrales. Il convient donc de prendre en compte les différentes formes de contestations possibles (révoltes, protestations, fuites, etc.) mais aussi la pluralité et la diversité des émancipations (juridique, politique, économique, sociale, etc.). Faisant écho aux débats historiographiques – et civiques – des vingt dernières années autour de la colonisation, il s'agit donc de questionner la manière dont les processus d'émancipation ont eu lieu : sont-ils nécessairement le fruit de contestations de la tutelle coloniale ?

➤ Les enjeux du sujet

« Dire que le colonisateur pourrait ou devrait accepter de bonne grâce l'assimilation, donc l'émancipation du colonisé, c'est escamoter la relation coloniale ».

Dans son ouvrage *Portrait du colonisé, précédé du Portrait du colonisateur* (1957), l'écrivain franco-tunisien d'origine juive Albert Memmi considère comme impossible l'émancipation du colonisé dans le cadre colonial. C'est la raison pour laquelle ce dernier devrait, selon lui, contester le système colonial.

Comme le rappelle James C. Scott dans son ouvrage *La domination et les arts de la résistance* (1992), **le fait de contester recoupe plusieurs modalités** d'où le pluriel employé dans l'intitulé : il peut s'agir d'une opposition ouverte ou d'une contestation latente. Ainsi, le sujet englobe les résistances et révoltes (contestations par les armes), les protestations (contestations par la parole) mais aussi les stratégies de dissimulation – difficiles à saisir pour l'historien – ou de fuite (contestations latentes). Le pluriel invite également à prendre en considération les différentes formes que peuvent prendre les contestations : politiques et militaires en premier lieu, mais aussi économiques (en refusant le travail forcé par exemple, en boycottant les produits coloniaux pour valoriser la production locale et ainsi s'émanciper économiquement, etc.), culturelles et religieuses. Elles s'appuient sur un vaste répertoire d'actions (manifestations, tracts, soustraction à l'impôt, vols, etc.) qui peuvent être mobilisées – successivement ou simultanément – par différents acteurs : élites précoloniales, nouvelles élites ayant bénéficié de la colonisation – ceux que l'on appelle communément les « évolués » –, groupes subalternes (ouvriers, paysans, femmes, jeunes, etc.). Les contestations ne sont d'ailleurs pas l'apanage des colonisés.

De même, les colonisateurs peuvent être à l'initiative de **processus d'émancipation**. Cette notion peut se définir comme l'action qui conduit à la sortie d'un état de dépendance. Cette action peut être réflexive, c'est-à-dire qu'elle peut être l'œuvre de la personne qui sort de la dépendance, à l'issue d'un processus de libération, d'affranchissement, mais elle peut aussi être reçue, octroyée. La notion est initialement liée au droit et il convient de ne pas négliger cette dimension juridique, l'émancipation pouvant être la sortie de l'esclavage ou l'acquisition de droits politiques. Mais l'émancipation peut également être sociale lorsqu'un individu se dégage des structures sociales traditionnelles perçues comme une entrave, elle peut être culturelle ou économique. L'émancipation peut être individuelle ou collective, que ce soit à l'échelle d'une communauté humaine (si le décret Crémieux de 1870 n'est pas inclus dans les bornes chronologiques du sujet, il est possible, en revanche, d'évoquer le décret du 20 octobre 1943 qui le rétablit et rend la citoyenneté française aux Juifs d'Algérie) ou d'un territoire. Ainsi, la question de l'émancipation est au cœur des sociétés coloniales, telles que définies par Georges Balandier. En effet, ce qui permet de rejoindre la minorité démographique qui constitue aussi la majorité

sociologique – autrement dit les dominants –, c'est la capacité à s'émanciper/à être émancipé. De même, Frederick Cooper et Jane Burbank ont souligné que l'impérialisme colonial se traduit foncièrement par la production de multiples statuts qui visent à inférioriser l'Autre. La remise en question, la contestation de ces catégories sont autant d'occasions de s'émanciper.

Le sujet permet donc **une approche double** : « par le haut » en évoquant les dispositifs juridiques qui favorisent l'émancipation de certaines populations (esclaves, sujets coloniaux optant pour la citoyenneté, etc.) mais aussi « par le bas » en étudiant l'agentivité des individus ou des groupes dominés (migrations intra-impériales, rôle de l'éducation, etc.).

Le **cadre géographique** proposé – l'Afrique coloniale française – est un agglomérat de territoires, aux statuts divers et où les enjeux en termes d'émancipation ne sont pas les mêmes. Ainsi, si l'obtention de la citoyenneté française et des droits afférents peut être un enjeu d'émancipation dans les colonies et, *a fortiori*, dans les départements français d'Algérie, cela n'a guère de sens dans les protectorats où les individus restent sujets du bey de Tunisie ou du sultan marocain. La protection anglaise, par exemple, sera davantage recherchée par les sujets marocains en quête d'émancipation mais, différemment à la demande de la citoyenneté française, cette requête s'inscrit clairement dans une démarche contestataire de la tutelle coloniale française. De même, les modalités de contestation, ainsi que les cibles visées, ne sont pas nécessairement les mêmes suivant les territoires. S'il ne faut pas tomber dans l'écueil de faire une typologie par territoire, il convient cependant de garder à l'esprit les spécificités de chaque entité territoriale. La lettre de cadrage évoquant l'histoire connectée, les candidats peuvent évoquer les mouvements d'émancipation et de contestation venant d'Africains résidant en France, à Paris en particulier, dans la mesure où ils impactent ce qui se passe sur le continent africain.

L'**historiographie** française – comme anglo-saxonne – a largement travaillé la question des contestations depuis les travaux précurseurs de Terence Ranger qui distinguait les résistances dites « primaires », constituées de révoltes qui cherchent à s'opposer à la conquête coloniale, et les résistances dites « secondaires », pensées comme des mouvements plus structurés avec un projet politique mieux défini. Les mouvements nationalistes entreraient alors dans cette seconde catégorie. Les historiens ont interrogé les connexions entre ces deux types de résistance qui ne sont pas forcément liés, loin s'en faut, ni successifs chronologiquement, pouvant tout à fait être synchrones. En revanche, la question de l'émancipation apparaît en filigrane dans une grande variété d'ouvrages consacrés à l'histoire du droit colonial, à l'éducation et la santé en situation coloniale, à l'histoire politique ou sociale de tel territoire.

Pour traiter de ce sujet, plusieurs **sources** peuvent être mobilisées. L'historien est tantôt confronté à une profusion d'archives, tantôt à la rareté des sources. Concernant les contestations du quotidien, le chercheur en est souvent réduit à guetter les traces, à sonder les silences. Comme le souligne James C. Scott¹, la contestation des plus dominés passe souvent par des « textes cachés », par des oppositions sourdes, car plus sûres pour l'opposant. À l'inverse, les révoltes ouvertes donnent souvent lieu à la production de nombreux documents.

Il faut également souligner l'asymétrie de la documentation : l'énorme majorité des sources émane des colonisateurs français même si, au cours de la période étudiée, les colonisés – surtout leurs élites – produisent une documentation écrite de plus en plus importante.

L'**empan chronologique** du sujet est celui de la question au programme : 1884 marque le début de la Conférence de Berlin qui, d'emblée, réitère les objectifs du Congrès de Vienne concernant la lutte contre la traite des esclaves. L'article 6 du chapitre premier de l'Acte général de la conférence de Berlin

¹ SCOTT (James C.), *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2008 (1^{ère} version en anglais : 1992).

(1885) dispose ainsi que les puissances signataires – parmi lesquelles la France – doivent émanciper les populations africaines en s'engageant « à l'amélioration de leurs conditions morales et matérielles d'existence et à concourir à la suppression de l'esclavage et surtout de la traite des noirs ». En 1962, l'émancipation est quant à elle synonyme, dans la plupart des cas, d'indépendance politique à l'égard de la métropole impériale. Ainsi, tout au long de la période concernée, la notion d'émancipation est plurielle, elle ne désigne pas les mêmes enjeux, une émancipation antérieure (abolition de l'esclavage ou fin du régime de l'indigénat par exemple) n'ayant plus de sens par la suite.

➤ **Problématisation possible :**

Interroger les relations entre contestations et émancipations au cours de la période et de l'espace proposés, en sortant des visions dichotomiques : les processus d'émancipation sont-ils nécessairement le fruit de contestations de la tutelle coloniale ? Autrement dit et contrairement au propos d'Albert Memmi mis en exergue, peut-on être émancipé, voire s'émanciper, sans contester l'ordre colonial ? L'émancipation met-elle nécessairement fin à la colonisation française en Afrique ?

Par ailleurs, est-ce que toutes les contestations débouchent sur des émancipations ? Certaines contestations sont-elles plus efficaces que d'autres pour obtenir des émancipations ?

➤ **Proposition de plan :**

La colonisation occidentale de l'Afrique est justifiée, en partie au moins, par une « mission civilisatrice » qui entendrait émanciper les populations africaines, y compris contre leur gré, en surmontant notamment les résistances des féodaux locaux. Dès que le rapport colonial se met en place, certaines populations parviennent à s'émanciper de leurs conditions de vie préalables en servant les nouvelles autorités. (I)

À partir de la Grande Guerre, les populations colonisées sont tentées par l'assimilation, voie perçue comme émancipatrice. Pour ce faire, elles montrent leur loyalisme pendant le conflit et cherchent parfois à s'acculturer. Cependant, face aux promesses déçues, les contestations de la tutelle coloniale sont renouvelées au cours de l'entre-deux-guerres. (II)

À l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, débute le processus de décolonisation, entre consensus et contestations en fonction des territoires concernés mais aussi des acteurs. Si certains privilégient une émancipation sans contestation afin de fortifier les liens avec la France au-delà de la colonisation, pour d'autres l'émancipation ne peut s'acquérir qu'en contestant l'ordre établi. (III)

I. Au-delà des contestations, la colonisation entre émancipations et asservissement (1884-1914)

A. Le projet colonial : venir à bout des contestations pour émanciper

1. Lutter contre l'esclavage

Dès le Congrès de Vienne (1815), les puissances européennes prohibent la traite, c'est-à-dire le commerce des esclaves. Cependant, le « bois d'ébène » est toujours au cœur d'un dense trafic illicite, de nombreux États n'ayant pas aboli l'esclavage. L'Acte général de la Conférence de Berlin qui ouvre notre période réitère l'ambition abolitionniste des puissances européennes, liant cet objectif à l'expansion outre-mer.

Ainsi, en 1896, lorsque la Chambre des députés à Paris décide de l'annexion de Madagascar, l'abolition de l'esclavage proclamée par le résident général Laroche est également entérinée. À la fin du XIX^e siècle, on dénombre environ 450 000 esclaves (sur une population totale d'environ 2,5 millions d'habitants maximum) sur la Grande Île dont les deux tiers proviennent des terres merinas, la région d'où est issue la monarchie malgache. En raison de l'insurrection des Menalamba, le résident général français – le plus haut fonctionnaire de la République à Madagascar – impose à la reine Ranaivalona III l'abolition

de l'esclavage. Cette émancipation des esclaves insurgés est pensée comme un moyen d'affaiblir leur opposition à la France.

Cependant, l'abolition de l'esclavage proclamée *de jure* dans tous les territoires colonisés par la France n'est pas appliquée partout *de facto*. Les autorités françaises doivent composer avec les contestations des élites locales sur lesquelles elles s'appuient pour gouverner. Ainsi, dans ses Mémoires, écrites *a posteriori*, à partir de 1919, à la manière d'un « carnet de route », le général Louis-Eugène Arlabosse (1856 à Alger-1924) évoque le séjour qu'il fit au Soudan français de 1890 à 1892. S'il précise que chaque expédition militaire s'accompagne de la libération de « quantités de captifs », il souligne également la persistance de « captifs de case », euphémisés sous le nom de domestiques. Pour le militaire français, l'abolition de l'esclavage est « inapplicable du jour au lendemain », remettant trop profondément en question les structures sociales préexistantes.

Ainsi, si les responsables politiques français mettent en avant la lutte contre l'esclavage pour justifier la mission civilisatrice et l'expansion coloniale du pays, cette émancipation juridico-sociale entre en conflit avec des résistances locales. Lorsque l'abolition favorise les intérêts français, les autorités coloniales la mettent immédiatement en place, tandis qu'elles tergiversent davantage dans le cas contraire.

2. Émanciper les peuples jugés « arriérés »

L'expansion coloniale française en Afrique subsaharienne est donc justifiée par la « mission civilisatrice » qui échoirait aux puissances occidentales. La lutte contre l'esclavage s'inscrit dans cette perspective tout comme l'objectif affiché d'émanciper des peuples jugés « arriérés » dans un siècle marqué par l'idée de progrès et son corollaire, l'évolutionnisme. Les autorités coloniales cherchent en effet à justifier leur action, en affirmant que leur pouvoir s'exerce au moins en partie au bénéfice des colonisés, raison de ne pas contester leur domination.

On retrouve cette idée dans les écrits du général Arlabosse lorsque, capitaine, il rend la justice au poste de Bamako en 1891. Dans un récit plein de préjugés racistes, il se fait l'écho de la mission émancipatrice que la France aurait à remplir : « Beaucoup sont des brutes, de vraies bêtes de somme, mais je crois que quand nous les aurons décrassés et rendus libres, ils progresseront » écrit-il. L'émancipation des Africains, notamment des populations subsahariennes, est perçue à l'échelle des individus mais aussi des ethnies qui seraient sous le joug de féodaux locaux, version africanisée du despote oriental. Ainsi, l'expansion coloniale française, en luttant contre ces chefs africains, permettrait d'émanciper les populations qui leur sont assujetties. Cette idée a pu se renforcer auprès des officiers coloniaux par l'accueil chaleureux qu'ils reçurent de la part des peuples soumis au joug de Samory qui viennent se placer sous leur protection.

Jean-François Médard parle alors du « messianisme » français : la France républicaine, héritière de la Révolution française, devrait alors apporter la liberté aux peuples vivant sous des régimes jugés archaïques, voire féodaux. La colonisation serait donc une œuvre émancipatrice et il faudrait lutter contre les oppositions – qu'elles proviennent de métropole ou des élites africaines précoloniales – afin de réaliser ce projet. Cette vision est partagée par certains administrateurs coloniaux, comme le prouve l'affaire Gérard (1917-1918). Prenant prétexte de l'assassinat du maréchal des logis Guyader à coups de couteau sur le marché d'Abéché, le 23 octobre 1917, le commandant Gérard supprime les élites religieuses, perçues comme féodales, de sa circonscription tchadienne.

En modifiant profondément les équilibres précoloniaux, l'expansion coloniale française en Afrique permet d'émanciper des populations qui étaient dans une situation subalterne. En revanche, le choc colonial, politique mais aussi social, conduit d'autres populations à contester les nouvelles autorités pour demeurer autonomes.

B. Les diverses formes de contestations à la tutelle coloniale française

1. Résister par les armes pour rester indépendant

La première forme de contestation des autorités coloniales françaises se traduit par des mouvements de résistance à l'instar de celui de Samory Touré qui, durant une vingtaine d'années, résiste aux troupes coloniales françaises jusqu'à sa capture, en 1898, par le général Gouraud. Il est également possible de mentionner l'opposition de l'Empire toucouleur (au Mali actuel), dirigé d'abord par El Hadj Omar Tall (1796-1864) puis par son fils, Ahmadou (vers 1830-1898) qui entendent maintenir leur empire indépendant des puissances européennes.

Plus à l'est, en direction du lac Tchad, les différentes missions puis expéditions militaires françaises rencontrent également une résistance de la part des chefs locaux qui cherchent à rester émancipés de toute autorité exogène. Ainsi, il est possible de mentionner la guerre qui oppose les troupes coloniales françaises au chef esclavagiste Rabah. Ce dernier s'en prend notamment à l'état tributaire du Baguirmi accusé d'avoir accepté un protectorat français (1893). La jonction des colonnes Foureau-Lamy (depuis le Sahara), Gentil (à partir du Congo) et Voulet-Chanoine (depuis le Soudan français) met fin à la résistance de Rabah qui trouve la mort lors de la bataille de Kousseri (1900).

Enfin, les Français sont également confrontés à la résistance des populations berbères qui, dans les confins algériens ou dans les montagnes de l'Atlas, luttent pour rester émancipées de toute structure étatique, comme ils le faisaient régulièrement auparavant, en refusant par exemple de payer l'impôt dû au sultan marocain. Pour préserver leur indépendance et face à l'avancée très progressive des troupes françaises, certaines tribus décident de fuir toujours plus loin.

2. Fuir

La fuite est en effet une des manières de contester l'autorité centrale, qu'il s'agisse de la tutelle coloniale ou d'un pouvoir « indigène ». Certaines tribus berbères comme les Aït Yahia au Maroc demeurent plus longtemps dans le massif montagneux du Moyen-Atlas – zone refuge – afin de ne pas avoir à se soumettre aux nouvelles autorités coloniales. Ces dernières cherchent d'ailleurs à sédentariser au maximum les populations colonisées afin de mieux les contrôler politiquement, de faire payer l'impôt ou de les soumettre aux travaux forcés. Maintenir la transhumance apparaît alors comme un défi à l'autorité coloniale, d'autant plus que c'est souvent l'occasion d'entrer en contact avec des tribus dissidentes.

Alors que la souveraineté en Afrique, à l'époque précoloniale, s'exerçait essentiellement sur les hommes, avec la colonisation elle s'exerce dorénavant davantage sur les territoires – et les hommes qui s'y trouvent. Ainsi, fuir en dehors des territoires contrôlés par l'administration est définitivement une manière de s'émanciper de la tutelle coloniale. En 1922, sur le Moyen-Logone, alors rattaché au Tchad, territoire définitivement conquis huit ans plus tôt, sur une population totale estimée à 274 000 individus, 72 000 ne sont pas recensés, refusant de se soumettre au colonisateur français.

Si la fuite peut être collective, elle peut également être individuelle. Ainsi, dans les fiches de tribus ou notices individuelles tenues par les autorités coloniales locales chargées du maintien de l'ordre (contrôleurs civils, officiers des affaires indigènes, etc.), il n'est pas rare d'avoir la mention d'« absents », d'individus « en fuite » afin de se soustraire à l'autorité. D'ailleurs, leur retour en tribu doit nécessairement s'accompagner d'une cérémonie d'*aman*, c'est-à-dire de soumission.

La fuite (*exit*) n'est pas propre à l'Afrique du Nord. Ainsi, dans l'entre-deux-guerres, le gouvernement général à Dakar déplore l'« exode » des populations de l'AOF vers les colonies britanniques afin de s'émanciper du travail forcé ou de se soustraire à l'impôt ou à la conscription. Cette stratégie de contestation concerne donc tous les territoires colonisés et elle est utilisée tout au long de la période étudiée par des individus qui cherchent à s'émanciper du mieux possible de la tutelle coloniale sans la contester trop ouvertement en raison des risques encourus.

C. S'émanciper sans contester

1. Servir le colonisateur

À l'inverse, d'autres colonisés cherchent à s'émanciper sans la moindre contestation. Servir le colonisateur peut alors apparaître comme une voie d'émancipation.

Il est possible de mentionner les concubines des Européens qui, pour certaines, ont ainsi l'occasion de s'émanciper des structures sociales et familiales, perçues comme coercitives. Dans son ouvrage *Noirs et Blancs dans l'Afrique noire française ou comment le colonisé devient colonisateur (1871-1914)*, Henri Brunschwig souligne le rôle fondamental des intermédiaires africains qui, pour préserver leur rang ou s'émanciper, servent le colonisateur. Parmi eux, il y a la figure centrale des traducteurs, qualifiés de « rois de la brousse » par l'historien africaniste. Il est possible d'évoquer le cas d'un dénommé Mahamoud Haid, écrivain-interprète de l'administration de la Côte française des Somalis. Né à Djibouti, titulaire d'un certificat d'études primaires, il sert les Français ce qui lui permet de quitter sa condition d'« indigène » et d'obtenir, pour lui, sa femme et son fils, la citoyenneté française en 1939.

Un même phénomène d'ascension sociale, à défaut d'émancipation juridique, est perceptible concernant les chefs locaux. Certains occupaient déjà des fonctions dirigeantes avant la colonisation mais d'autres, tout aussi nombreux probablement, profitent de la colonisation pour connaître une élévation de leur statut social. Ainsi, Mademba Sy (1852-1918), ancien agent des télégraphes, est transformé en souverain de Sansanding, au Soudan français, par le colonel Archinard. Par ailleurs, dans des sociétés segmentaires, soutenir la colonisation française est un moyen de s'émanciper d'une autre fraction, concurrente et dominante avant l'arrivée des Européens. C'est le cas, par exemple, de la fraction touarègue de Moussa agg Amastane (1867-1920) qui est placée à la tête de sa tribu saharienne en raison de sa politique de coopération avec les Français. Ces derniers cherchent en effet des appuis fiables afin de gouverner de vastes territoires à moindre coût. Ils les trouvent parfois au sein des confréries religieuses.

2. La religion, voie d'émancipation ?

C'est le cas de la confrérie musulmane des Mourides fondée par Ahmadou Bamba (1853-1927). Celle-ci bénéficie de la colonisation pour se développer puis occuper une place dominante au Sénégal en travaillant pour l'administration coloniale. Si l'on suit les analyses de Jean Copans, selon lequel « les marabouts mettent les paysans au travail pour le marché français », l'émancipation ainsi obtenue ne concerne que la minorité religieuse dirigeante, les agriculteurs dominés du secteur de l'arachide le demeurant. Si le rôle administratif des ordres religieux catholiques ou des confréries musulmanes est fondamental dans les fédérations de l'AOF (Afrique Occidentale Française) ou de l'AEF (Afrique Équatoriale Française), cela n'est pas le cas au Maghreb. Cela n'empêche pas la religion de pouvoir être une voie d'émancipation.

En effet, à la fin du XIX^e siècle, la conversion au catholicisme d'une minorité de Kabyles (en 1920, cela ne représente que 4 000 personnes sur un total de 300 000) du massif montagneux de la Djurdjura remet en question leur statut de dominés. Les Pères blancs décident de concentrer leur activité missionnaire sur les populations les plus défavorisées (orphelins, handicapés, veuves, etc.), dans une région qui panse encore les stigmates de la terrible répression de la révolte kabyle de 1871. Pour ces marginaux, la conversion au catholicisme, la religion des nouveaux dominants, est vue comme une voie d'émancipation, afin d'améliorer leurs conditions de vie. Karima Dirèche parle alors de « convertis de la misère ». Cela débouche régulièrement sur une promotion sociale. Cette émancipation économique se double d'une émancipation politique, lorsqu'ils deviennent citoyens français suite à leur conversion et à une procédure de naturalisation.

II. Les promesses déçues (1914-1945)

A. Montrer son loyalisme pour s'émanciper ?

1. S'engager dans l'armée

Dès les débuts de la colonisation, servir les nouvelles autorités a pu être une voie d'émancipation. Cela s'accroît en période de crise, notamment lors de la Grande Guerre. Les autorités coloniales craignent – et parfois inventent – des soulèvements de la part des populations colonisées, soutenues par les Allemands. Si le conflit européen, qui a des conséquences sur le continent africain, suscite en effet des mouvements de contestation comme à Madagascar en 1915 ou à Batna, en Algérie, où en août 1916, une protestation émerge contre l'incorporation de 875 nouvelles recrues. Si le recrutement ne se fait officiellement que sur la base du volontariat au Maroc, à Madagascar ou en AEF, ce n'est pas le cas de l'Algérie où, depuis les Algériens musulmans sont soumis au service militaire obligatoire depuis la loi Messimy de 1911. Le mouvement de contestation s'étend d'ailleurs le 11 novembre 1916 avec l'attaque du bordj Mac-Mahon. Cependant, ces contestations sont somme toutes relativement modestes à l'échelle de l'Afrique coloniale française. Si le recrutement militaire suscite donc parfois des révoltes, il est aussi un moyen de montrer son loyalisme, attitude qui n'est pas désintéressée.

Ainsi, en 1916, le député du Sénégal Blaise Diagne soutient le recrutement militaire en AOF. En échange, il réclame l'extension de la citoyenneté – émancipation politique – au-delà des Quatre Communes dont les ressortissants en bénéficient déjà. De même, plusieurs souverains africains expriment leur solidarité avec la France en guerre, n'hésitant pas à déclarer la guerre à l'Allemagne, à l'instar du souverain des Mossi du Burkina Faso, le Moro-Naba Koom II. Il envoie des milliers de soldats combattre dans l'armée française, ce qui lui permet, à l'issue du conflit d'obtenir l'émancipation juridico-administrative de son territoire, la Haute-Volta étant alors détaché du Sénégal. De nombreux soldats issus des colonies au sens large ont reçu des décorations, voire des grades de sous-officiers.

Cependant, cette émancipation par la fraternité d'armes se heurte à des limites. Le cas d'Yves-Chérif Cadi (1867-1939), étudié par Jacques Frémeaux, l'illustre bien. Fils de petits notables de Souk-Ahras en Algérie, il entre à l'École Polytechnique en 1887 puis abandonne son statut musulman afin d'obtenir la citoyenneté française. Avant-guerre, il est membre des Jeunes Algériens, mouvement qui demande des réformes à visée assimilatrice aux autorités coloniales. Pendant le conflit, il sert lors de la bataille de la Somme, puis à Verdun avant de faire partie de la mission française envoyée dans la péninsule arabique soutenir la « révolte arabe ». Il perçoit son engagement comme un moyen de terminer son émancipation. Il est promu au grade de lieutenant-colonel sans pouvoir, cependant, gravir davantage les échelons. Après-guerre, il continue à militer pour des réformes émancipatrices pour les Algériens tout en œuvrant à un rapprochement intercommunautaire.

2. Le réformisme politique indigène

Après-guerre, les anciens combattants dits « indigènes » réclament des réformes. Cette protestation, modérée tant dans sa forme que dans ses revendications, est portée par les Jeunes Algériens – sur le modèle des Jeunes Turcs – avec, comme figure de proue, le capitaine Khaled, petit-fils d'Abd el Kader ayant été formé à Saint-Cyr. Cela débouche sur la loi Jonnart de 1919 qui octroie l'égalité d'accès aux professions non-régaliennes, facilite légèrement l'accès à la citoyenneté française et crée un corps électoral de 400 000 musulmans afin d'élire des conseillers locaux. Ce réformisme politique fait des émules en Tunisie avec les Jeunes Tunisiens puis le Destour, mouvement fondé en 1920 qui réclame une constitution et des droits politiques similaires à ceux des Français mais aussi en Afrique subsaharienne.

En AOF, Blaise Diagne organise des campagnes pour la citoyenneté dont le mot d'ordre principal est l'assimilation. Cela constitue le programme politique de nombreux hommes politiques africains qui, loin de contester l'autorité française, cherchent à y être davantage associés. Ainsi, Lamine Guèye, né en 1891 au Soudan français, se rend à l'école à Saint-Louis du Sénégal avant d'obtenir un diplôme de droit à Paris.

Il décide ensuite de servir dans l'administration coloniale avant de se lancer en politique en réclamant que la III^{ème} République française applique les mêmes lois en métropole et outre-mer. Il réclame alors l'émancipation politique des colonies.

Ainsi, dans l'entre-deux-guerres, se développent des mouvements politiques réformistes qui demandent l'extension de la citoyenneté. Or celle-ci n'est accordée qu'à une infime minorité, en vertu de services rendus à la France, notamment sur les champs de bataille. Comme en métropole où les procédures de naturalisation ont été étudiées par Alexis Spire, dans l'empire, la naturalisation (comprise comme obtention de la citoyenneté par un étranger ou par un « indigène ») est perçue comme une récompense, venant émanciper celui qui a prouvé son loyalisme envers la patrie. De plus, ce projet émancipateur est contesté par les colons – notamment en Algérie – qui refusent d'être mis sur un pied d'égalité avec les populations colonisées. C'est ce que montre le projet de loi Blum-Viollette de 1936 qui visait à accorder la citoyenneté française à une infime minorité d'Algériens (environ 20 000 personnes).

Finalement, les réformistes africains réclament surtout l'assimilation, perçue comme une voie d'émancipation. Si pour eux, il ne s'agit pas de contester la tutelle française, les autorités coloniales y voient au contraire des mouvements protestataires, parfois réprimés, souvent marginalisés. En suivant les analyses de Charles Tilly sur les mouvements sociaux en France métropolitaine, on peut considérer qu'à défaut d'institutionnalisation de la contestation, celle-ci se radicalise.

B. Le développement des contestations pour obtenir l'émancipation

1. Contester le capitalisme (perçu comme) occidental, s'émanciper économiquement

L'entre-deux-guerres est d'abord marqué par la multiplication des grèves et l'essor des mouvements syndicaux dans l'Afrique coloniale française. Parfois encouragés par les organisations communistes métropolitaines, conformément à la 8^{ème} condition de l'Internationale communiste qui enjoint les organisations membres à « soutenir, non en paroles, mais en fait, tout mouvement d'émancipation aux colonies », ces phénomènes sont à la fois une contestation du colonialisme et du capitalisme, perçu comme le produit de l'Occident. Ces mouvements de grève fragilisent la présence française, d'une part par les troubles à l'ordre public qu'ils peuvent engendrer et, d'autre part, car il s'agit d'une contestation ouverte de la tutelle coloniale, censée permettre un développement économique. Ainsi, en février 1923, d'importantes grèves ont lieu au Dahomey. Elles font suite à la crise économique qui frappe ce territoire de 1919 à 1921 et à la hausse simultanée des impôts. Revendications économiques et politiques se rejoignent et les autorités coloniales doivent faire appel à l'armée pour disperser les manifestants et mettre fin aux réunions publiques.

L'essentiel des mouvements syndicaux se concentre dans les Quatre Communes sénégalaises (Saint-Louis, Gorée, Rufisque et Dakar), avec la création en 1923 d'une Amicale de marins, ou se situe au Maghreb. En octobre 1924 est fondée à Bizerte, dans le nord de la Tunisie, une centrale syndicale qui rassemble neuf syndicats. Si cette organisation a une existence éphémère, il n'en demeure pas moins que les ouvriers tunisiens se familiarisent avec le syndicalisme et rejoignent en nombre la CGT de Tunisie, étudiée par Lucette Valensi. En novembre 1937, la centrale syndicale compte 40 000 membres, aux trois quarts Tunisiens bien que la direction reste européenne (Français et Italiens). Soucieuse des revendications nationales, elle évite toutefois la collusion avec le parti nationaliste dominant, le Néo-Destour.

2. Réclamer l'émancipation, ou l'essor des partis nationalistes

L'entre-deux-guerres est marqué par l'essor des partis nationalistes qui réclament de plus en plus une émancipation totale. Déçus de ne pas obtenir des avancées après-guerre, voire de constater des reculs (ainsi l'indigénat suspendu en 1914 est réintroduit en 1919), des colonisés s'organisent au sein de mouvements contestataires. Ceux-ci se développent d'abord en métropole, dans les milieux immigrés

avec la figure de Messali Hadj (1898-1974), dont le parcours a été retracé par Benjamin Stora. Né à Tlemcen en Algérie, Messali rejoint la France au printemps 1918, en tant que soldat. À l'issue de la guerre, il décide de rester à Paris où il multiplie les petits boulots. Proche du Parti communiste, il participe à la fondation de l'Étoile nord-africaine (ENA) en juin 1926. L'année suivante, l'Association – qui entretient également des liens avec l'Association des Étudiants Musulmans Nord-Africains, fondée la même année – compte déjà près de 3 000 membres, provenant des trois territoires colonisés d'Afrique du Nord. Le mot d'ordre d'indépendance est rapidement mis à l'ordre du jour, ce qui conduit à la dissolution de l'ENA en novembre 1929. Quatre ans plus tard, Messali relance cette organisation en créant de nouvelles sections, non seulement en France mais aussi au Maghreb. D'autres partis nationalistes voient le jour à cette période avec, en 1934, le Néo-Destour d'Habib Bourguiba (1903-2000) en Tunisie ou encore le Comité d'Action marocaine au Maroc avec Allal el Fassi (1910-1974).

L'historiographie a longtemps considéré que l'essor des partis nationalistes était propre à l'Afrique du Nord, les territoires d'Afrique subsaharienne connaissant un « retard » dans le processus de politisation et de contestation de l'ordre colonial. Or, cette analyse repose sur un biais des sources, les autorités coloniales ayant du mal à saisir la politisation qui traverse les sociétés d'AOF et d'AEF. Ainsi, l'historien camerounais Louis Ngongo considère que, dès l'entre-deux-guerres, on assiste à des revendications d'émancipation au Cameroun, conformément au principe du mandat. De même, au Congo, l'émancipation prend la forme du messianisme avec André Matswa (1899-1942). Il se montre d'abord un fidèle sujet colonial, devenant catéchiste puis tirailleur dans l'armée française. À son retour de la guerre du Rif, au cours de laquelle il obtient la nationalité française, il fonde la Société amicale des originaires de l'Afrique Équatoriale Française (AEF). Or, à la tête de cette association et se sentant probablement protégé par sa nationalité récemment acquise, il mène des campagnes contre le statut de l'indigénat ou contre les compagnies concessionnaires, appelant à émancipation politique et économique des Aefiens. Arrêté, son procès donne lieu à de nombreuses manifestations anticoloniales en 1930, ce qui n'empêche pas son emprisonnement et son exil au Tchad.

Si les mouvements contestataires les mieux structurés et les plus massifs se situent en métropole et au Maghreb, il n'en demeure pas moins que les promesses d'émancipation non-tenues par les autorités coloniales débouchent sur un essor généralisé des contestations, parfois les armes à la main.

3. Arracher l'émancipation, les armes à la main

L'opposition armée à la colonisation française en Afrique ne se traduit pas toujours par des conflits d'ampleur. Si les autorités coloniales usent et abusent du terme de « brigands » pour disqualifier des colonisés qui prennent les armes afin de remettre en cause leur domination, certains révoltés sont bien plus que des criminels de droit commun. Parmi eux, il est possible de mentionner Messaoud ben Zelmat étudié par Fanny Colonna. Il est originaire des Béni Bouslimane, tribu du Constantinois, en Algérie, qui refuse la conscription et se soulève en 1916. Pour échapper à la tutelle coloniale, les Béni Bouslimane décident alors de rejoindre la montagne. Messaoud est à la tête d'une bande armée qui s'en prend aux Français ainsi qu'aux autorités « indigènes » locales puisqu'il assassine, en 1920, un caïd, relais du pouvoir colonial. S'il s'agit de contester la tutelle coloniale et ses « institutions disciplinaires » telles que l'armée, le « brigand d'honneur » met aussi en avant un mode de vie alternatif, émancipé des autorités de tutelle.

L'entre-deux-guerres est également marqué par plusieurs révoltes armées dans l'Afrique coloniale française. Il est possible d'évoquer la révolte du dieu de Lam au Cameroun en 1927, la grande révolte baya de 1928 à 1931 pour s'émanciper de la tutelle coloniale et du travail forcé, la rébellion qui éclate dans la région de Franceville au Gabon, ou encore la « guerre de Bouna » en Oubangui-Chari, en AEF, en 1929. Connue également sous le nom de « guerre du Mandoul », ce conflit vise à réprimer la population Daye, mal vue par les ethnies alentour et hostile à toute domination extérieure.

Cependant, le conflit qui a le plus d'écho est indéniablement la guerre du Rif. Débutée dans la zone septentrionale du Maroc sous domination espagnole, cette contestation de l'ordre colonial n'affecte la

France qu'en mai 1925 lorsqu'Abdelkrim el Khattabi (v. 1882-1963) envahit le protectorat français afin de s'emparer de Fès, la capitale religieuse de l'Empire chérifien, objectif militaire qui lui permettrait de s'émanciper de la tutelle conjointe du sultan Moulay Youssef (1912-1927) et des puissances coloniales, française et espagnole. D'ailleurs, le secrétaire général du Parti communiste Pierre Sémard ne s'y méprend pas dans l'ouvrage éponyme consacré à la guerre du Rif qu'il publie dès 1926 : « Il est clair que les guerres du Maroc et de Syrie sont des guerres d'oppression coloniale de la part de l'impérialisme français et de libération nationale de la part des peuples rifain et syrien ». Abdelkrim, fondateur d'une éphémère République du Rif (1923-1926) cherche bel et bien à s'émanciper en contestant la tutelle coloniale les armes à la main mais aussi en menant une offensive diplomatique, à la fois envers la Société des Nations (SDN) mais aussi en direction du monde arabo-musulman.

C. Assimiler pour s'émanciper ?

1. Le rôle de l'école

L'école, qu'il s'agisse de l'école publique française ou de certaines écoles confessionnelles, permet à de jeunes individus – très majoritairement des garçons – de s'émanciper ensuite, en acquérant notamment la langue du colonisateur. C'est le cas notamment des enfants kabyles scolarisés dans les écoles des Pères blancs ou encore des juifs qui bénéficient, d'abord au Maroc puis en Tunisie, des établissements de l'Alliance Israélite Universelle dont la mission reconnue est d'émanciper leurs coreligionnaires vivant au Maghreb.

Par ailleurs, l'école publique française est également perçue par les élites colonisées comme un moyen de maintenir leur rang social. Ainsi, au Maroc, les « écoles de fils de notables » accueillent les rejetons des élites arabes urbaines tandis que les fils des chefs des tribus berbères sont envoyés au collège de Meknès ou au collège berbère d'Azrou afin de devenir des officiers de l'armée coloniale.

Pour les familles plus modestes, c'est un moyen de s'émanciper en assimilant les savoirs et les valeurs du colonisateur. C'est ce qu'illustre le roman largement autobiographique de Camara Laye *L'enfant noir* (1953). Plutôt que de contester la tutelle française, il convient de se soumettre à l'autorité du maître d'école, allégorie de la puissance coloniale, afin de pouvoir quitter « la brousse » et poursuivre des études.

L'école permet parfois une émancipation intellectuelle mais, en raison de l'assimilation qui y est recherchée, elle autorise aussi une émancipation sociopolitique. Ainsi, un décret en date du 15 novembre 1924 exempte de l'indigénat les catégories sociales les plus éduquées comme les docteurs en médecine ou les fonctionnaires. Les colons en Algérie ne s'y trompent d'ailleurs pas. Ils cherchent alors à limiter la scolarisation des enfants musulmans alors que les lois Ferry de 1881-1883 devraient s'y appliquer. C'est un succès puisque seuls 2 % des enfants algériens sont scolarisés en 1914. Mais pour cette infime minorité, l'école est un vecteur d'émancipation.

L'école fournit également l'outillage intellectuel permettant de contester la tutelle coloniale. Cela trouve même une traduction politique lorsque, sous le Front populaire, les colonisés d'Afrique subsaharienne obtiennent le droit d'appartenir à un syndicat, uniquement s'ils ont été scolarisés dans une école française.

2. Assimiler pour s'émanciper culturellement ?

Les personnes éduquées dans les écoles françaises jouent également un rôle de premier plan dans l'émergence de mouvements culturels qui, à leur manière, contestent la domination coloniale. C'est le cas du panafricanisme avec Kojoumari Toure (1894-1936). Originaire du Dahomey, cet aristocrate poursuit des études de droit à Paris, « capitale du tiers monde » pour reprendre l'expression de Michael Goebel qui a étudié l'importance de Paris dans l'émergence des luttes anticoloniales. C'est en effet dans la capitale parisienne que se structurent des mouvements politico-culturels, à la fois influencés par les

idées et valeurs de la République française mais également critiques à l'égard du système colonial. En 1924, Kojou Tivalou Houénou fonde la Ligue universelle pour la défense de la race noire. Il poursuit ensuite son combat depuis le Sénégal où il meurt, en prison, en 1936.

La négritude est un mouvement culturel qui conteste la domination coloniale et se présente comme une source d'émancipation pour les populations racisées. Fondé par des penseurs antillais ou afro-américains, le mouvement s'élargit ensuite à des personnalités africaines. Il est possible de citer Tiémoko-Garan Kouyaté, fondateur de l'Union des travailleurs nègres. Né au Soudan français (Mali actuel), il se rend en France, d'abord à Aix-en-Provence pour poursuivre ses études, puis à Paris où il évolue dans l'orbite du PCF. Il anime alors plusieurs journaux tels que *La Race nègre* (1927-1931), le *Cri des nègres* (1931-1936) ou encore *Africa* (1935-1938).

Ces contestations culturelles sont pensées comme un outil critique, facteur d'émancipation. Politiquement, les membres de ces mouvements suivent des trajectoires divergentes après la Deuxième Guerre mondiale.

III. La décolonisation française en Afrique, entre consensus et contestations (1945-1962)

Dans son ouvrage consacré à *La fin de l'empire colonial français en Afrique de l'Ouest*, Tony Chafer rappelle qu'il convient de rompre avec le schéma selon lequel l'Algérie, colonie de peuplement, aurait dû obtenir l'indépendance les armes à la main tandis que l'Afrique subsaharienne, où la présence française est plus résiduelle, aurait connu une indépendance négociée, sans contestations.

A. Obtenir l'émancipation sans contestations ?

1. Associer les colonies françaises d'Afrique subsaharienne à la France

En juillet 1943, le Comité français de Libération nationale (CFLN), alors à Alger, décide d'organiser la conférence de Brazzaville. S'il s'agit de récompenser l'empire français pour le rôle qu'il joue dans la résistance, il importe également au CFLN de raffermir les liens avec les colonies dans le contexte de la Charte de l'Atlantique (1941) qui prévoit une émancipation politique des territoires sous tutelle coloniale. Ainsi, pour devancer les attentes internationales, la conférence de Brazzaville de 1944 prévoit de créer une fédération, gouvernée par une assemblée fédérale composée d'élus de la métropole et des colonies. À l'échelle inférieure, chaque colonie dispose d'une liberté administrative et économique accrue.

Après-guerre émerge donc l'idée chez les décideurs politiques en France d'émanciper politiquement les colonies africaines afin de maintenir, voire renforcer l'influence française. Le discours gaulliste met alors en avant qu'une association avec la « vraie » France, celle de la résistance, permettrait d'obtenir l'émancipation des territoires africains. Cela se traduit par des réformes politiques telles que l'autorisation des syndicats en août 1944 et surtout l'abolition de l'indigénat (décembre 1945).

L'année suivante, la Constitution de la IV^{ème} République donne naissance à l'Union française. De nouvelles mesures sont adoptées, visant l'émancipation civique et politique des colonisés. Ainsi, la liberté d'association (avril 1946) et le droit de réunion (avril 1946) sont reconnus. Par ailleurs, l'émancipation économique des territoires français d'Afrique subsaharienne est également prévue avec la création, en 1946, du FIDES (Fonds d'Investissement pour le Développement Économique et Social) ou avec la loi Houphouët-Boigny qui abolit le travail forcé (1946).

2. Le pari des élites francophiles

Si les autorités françaises, à Paris, envisagent donc une émancipation politique des sujets coloniaux africains, voire des territoires colonisés, ce projet est partagé par des Africains. Ainsi, nombre d'« évolués » voient dans le colonialisme français une force modernisatrice et progressiste et ils pensent

que l'émancipation africaine se ferait plus facilement, voire uniquement, par l'intégration au sein d'une « plus grande France », plutôt que par la séparation de la France. Ainsi, le 25 février 1945, le Comité d'étude franco-africain de Dakar écrit à Léopold Sédar Senghor lui demandant « l'émancipation progressive des Africains » et « la nationalité française... que nous revendiquons hautement », les deux notions étant liées dans leur esprit.

Parmi ces élites francophiles, il est donc possible de citer pour l'AOF Léopold Sédar Senghor ou Félix Houphouët-Boigny, deux figures bien étudiées. Le fait que ces personnalités soient élues au Parlement français sous la Quatrième République contribue à renforcer cette idée. Cependant, sur le terrain, en Afrique, d'autres partagent également ce pari. En AOF, c'est le cas du RDA (Rassemblement Démocratique Africain), fondé lors du congrès de Bamako en 1946. Ce mouvement, qui a des ramifications dans chacun des territoires composant la Fédération aofienne, réclame « l'émancipation politique, économique et sociale des Africains dans le cadre de l'Union française, fondée sur l'égalité des droits et des devoirs ». Au Cameroun, c'est le cas de l'Union Sociale Camerounaise (anciennement la SFIO camerounaise) de Charles Okala qui défend l'Union française, tout en appelant à une émancipation politique et économique.

L'exemple du Cameroun est particulièrement intéressant car il permet de montrer que les mouvements nationalistes issus des colonies africaines ne sont pas monolithiques, qu'ils se divisent en plusieurs courants qui ne partagent pas les mêmes stratégies en vue d'obtenir l'émancipation. Ainsi, si certains font le pari de la collaboration avec la puissance coloniale, d'autres considèrent que l'indépendance ne s'obtient qu'en contestant la tutelle étrangère.

B/ Contester par les armes pour obtenir l'émancipation

1. L'insurrection malgache

En février 1946, Joseph Ravoahangy et Joseph Raseta, élus au deuxième collège de l'Assemblée constituante, fondent à Paris le Mouvement démocratique de la rénovation malgache (MDRM). Face au refus des autorités françaises d'envisager l'indépendance de la Grande Ile, Raseta crée une société secrète, la JINA (Jeunesse Nationaliste) favorable au recours à la violence. Le 29 mars 1947, la JINA déclenche l'insurrection, lourdement réprimée. Jean Fremigacci, historien spécialiste de Madagascar, estime à 30 000-40 000 morts le nombre de victimes malgaches. Cette sanglante répression marque la fin des contestations armées de la tutelle française au Madagascar.

2. L'indépendance du Cameroun

La « guerre cachée » (Deltombe, Domergue, Tatsitsa) qui sévit au Cameroun de 1948 à 1971 a bénéficié de plusieurs travaux récents dont la publication du rapport *La France au Cameroun (1945-1971)*. Loin d'être une « tutelle paisible » comme la définit Mazodier, l'inspecteur général de la France d'Outre-mer, dans un rapport de mission en date de 1958, la présence française est contestée au Cameroun dès 1945. Les grèves se multiplient et en septembre 1945 une première émeute éclate. À partir de 1948, les oppositions à la colonisation française et pour l'émancipation politique et économique du territoire se transforment en une guerre larvée menée par l'Union des Populations Camerounaises de Ruben Um Nyobe.

Ce parti montre bien l'intersectionnalité des émancipations : composé de jeunes dirigeants, âgés d'une vingtaine d'années (à l'exception de son secrétaire général Um Nyobe), issus très largement des milieux « évolués », certains proches du PCF et/ou membres des syndicats, l'UPC tient un discours prônant l'émancipation économique des populations colonisées mais aussi l'émancipation politique. Celle-ci se traduit par une lutte contre les chefs traditionnels – sultans et lamidos – soutiens du colonisateur mais aussi par une revendication d'indépendance et d'unification du Kamerun, sur des

bases précoloniales, en contestant les frontières impériales qui ont divisé le Cameroun entre la France et la Grande-Bretagne.

Après la répression des manifestations et l'interdiction de l'UPC en 1955, une insurrection armée éclate. Celle-ci se poursuit dans différentes régions du Cameroun, pendant au moins une dizaine d'années. Le conflit perdure donc au-delà de l'indépendance, accordée par la France en 1960, après avoir confié le pouvoir à un allié politique, Ahmadou Ahidjo. La persistance de cette contestation armée au-delà de la période coloniale montre bien que l'émancipation politique souhaitée par les soutiens de l'UPC n'est que partiellement obtenue.

3. La guerre d'Algérie

Il n'est pas question ici d'évoquer l'histoire événementielle de la guerre d'Algérie mais de souligner en quoi le conflit apparaît être une voie émancipatrice pour les musulmans d'Algérie.

La revendication d'une émancipation politique de la part des Algériens prend racine dans l'entre-deux-guerres avant de se cristalliser avec la publication, en février 1943, du *Manifeste du Peuple algérien*. Écrit par Ferhat Abbas après le débarquement allié en Afrique du Nord, ce texte réclame le droit du peuple algérien à disposer de soi, souhaite l'établissement d'une constitution et l'égalité juridique de tous les habitants d'Algérie, sans distinction de « race » ou de religion. Le nationalisme algérien rompt alors avec l'assimilationnisme, perçu par 'Ali Boumendjel comme un « complexe d'infériorité » pour se tourner vers l'indépendantisme, seule voie émancipatrice.

La terrible répression qui suit les manifestations indépendantistes du 8 mai 1945 dans le Constantinois met, momentanément et partiellement, en sourdine les contestations ouvertes de la tutelle coloniale. Cependant, le 1^{er} novembre 1954, la lutte pour l'émancipation du peuple algérien se transforme en conflit armé avec la Toussaint rouge, perpétrée par le FLN. Ce dernier se revendique comme un mouvement révolutionnaire, réclamant à la fois une émancipation politique et économique. Dans son ouvrage consacré au *Paradoxe des libérations nationales*, Michael Walzer rappelle d'ailleurs que le concept d'« émancipation » est central dans le programme du FLN.

C. L'impossible émancipation sans contestations ?

1. Contester pour trouver sa place : les mouvements de femmes et d'étudiants

Pour certains groupes sociaux minorés, contester est une manière de s'affirmer et de trouver sa place. C'est le cas notamment des étudiants qui cherchent à s'émanciper de la tutelle de leurs aînés. Ainsi, lorsque le RDA (Rassemblement Démocratique Africain) décide, en 1950, de se désaffilier du PCF, les étudiants RDA de Paris rejettent cette évolution, considérée comme une droitisation du parti. Ils fondent alors leur propre organisation, l'Association des étudiants RDA qui publie un journal *La voix de l'Afrique noire* dont le premier numéro, en février 1952, proclame les objectifs : « nous entendons participer, malgré notre éloignement, à la lutte des peuples africains pour leur émancipation du joug colonial, émancipation politique, économique, sociale et culturelle en vue de l'indépendance nationale ».

Pour les femmes, contester peut également être un moyen de s'émanciper, en montrant qu'elles participent, à l'égal des hommes, à la lutte pour l'indépendance. Il est possible d'évoquer l'Udefec (Union Démocratique des Femmes Camerounaises). Bien que fondée par des sœurs ou des épouses de militants de l'UPC, l'Udefec conserve une voix autonome au sein de l'UPC et, par ses actions de terrain, elle contribue à politiser les femmes camerounaises.

Luc Capdevila montre également que la guerre d'Algérie a pu servir l'émancipation des femmes. Celles-ci sont au centre d'une guerre psychologique pendant le conflit. L'administration française cherche à prendre des mesures en faveur de l'émancipation des femmes musulmanes afin d'isoler le FLN du reste de la société. Ainsi, le suffrage universel féminin est appliqué dès 1956-1957 avant même la loi-

cadre de 1958 sur le vote des musulmans. Or, à partir de 1956, le nombre de femmes dans les maquis augmente et le FLN met aussi en avant des figures féminines afin de contrer la propagande française. Plusieurs d'entre elles subissent la répression à l'instar de Djamilia Boupacha. Arrêtée, torturée et violée, son cas contribue à jeter l'opprobre sur les méthodes de l'armée française en Algérie. Par ailleurs, la campagne médiatique qui entoure sa détention – comité de défense créé par son avocate et militante de la cause féminine Gisèle Halimi ainsi que l'ouvrage que cette dernière lui consacre –, participe de la lutte pour l'émancipation des Algériens.

2. Lutte pour l'indépendance et lutte des classes : la nécessaire contestation

Du 14 au 26 janvier 1946, une grève générale touche Dakar et Saint-Louis au Sénégal, mobilisant entre 15 000 et 20 000 travailleurs afin d'obtenir l'égalité salariale avec les Français. L'inspecteur du travail Masselot parle alors de « profond mouvement d'émancipation ». Pour de nombreux Africains, il est nécessaire de contester la tutelle coloniale car celle-ci implique des inégalités socioéconomiques, notamment en termes de traitement, les expatriés bénéficiant du tiers colonial tandis que les travailleurs africains sont rémunérés sur une base locale. Émancipations économique et politique sont donc liées. À partir des années 1950, de nombreux syndicats africains desserrent leurs liens avec les centrales métropolitaines. Ainsi, en 1955, la CGT du Sénégal-Mauritanie décide de rompre avec la CGT française, considérant que l'émancipation doit passer par une rupture de ce lien d'allégeance.

Dans son ouvrage *Decolonization and African society*, Frederick Cooper montre que les objectifs des syndicalistes, partisans de la décolonisation, sont souvent en contradiction avec ceux des élites politiques africaines. Si tous souhaitent l'indépendance, la lutte des classes les oppose et ils n'entendent pas l'émancipation de la même manière. Au moment des indépendances, de nombreux leaders nationalistes actifs dans les syndicats sont marginalisés, voire réprimés, car les nouvelles autorités rejettent leurs revendications sociales, soit pour des raisons économiques (considérant que les nouveaux États ne peuvent accéder financièrement à ces requêtes), soit pour des raisons géopolitiques (ne pas donner l'impression d'être un gouvernement communiste), soit pour des raisons idéologiques (rejeter tout ce qui pourrait mettre à mal l'unité nationale).

3. L'émancipation doit être totale : contester et sortir de la relation coloniale

De 1950 à 1956, le RDA se fissure entre un courant qui prône le maintien d'un lien étroit avec la métropole et un second groupe qui, derrière les Sénégalais Gabriel d'Arboussier et Cheikh Anta Diop, souhaite contester le système colonial et s'allier à la Troisième Internationale. Sékou Touré incarne aussi ce courant et il porte à son paroxysme l'idée que l'émancipation ne peut être obtenue que par une contestation et une sortie de la relation coloniale.

Né en 1922, Sékou Touré intègre d'abord l'administration des PTT avant d'en créer le syndicat. En 1945, il devient secrétaire général de l'Union des syndicats confédérés de Guinée, affilié à la CGT française. Or, à l'instar d'autres syndicats africains, le 1^{er} avril 1956, il décide de rompre avec la centrale française. Syndicaliste, Sékou Touré cherche également à incarner le mouvement nationaliste guinéen, cumulant ses fonctions syndicales avec le poste de secrétaire général du Parti démocratique de Guinée. Pour lui, il convient de rompre complètement avec la relation coloniale afin d'obtenir l'émancipation politique et socioéconomique des Africains. C'est notamment ce qu'il exprime à Conakry, le 25 août 1958, devant le général de Gaulle, dans le cadre de la campagne électorale pour une nouvelle Constitution, texte qui doit régir, entre autres, les relations entre la France et ses anciennes colonies :

« À travers les vicissitudes de l'histoire, chaque peuple s'achemine vers ses propres lumières, agit selon ses caractéristiques particulières et en fonction de ses principales aspirations [...] Notre esprit [...] est constamment attiré par les grandes nécessités de l'élévation et de l'émancipation humaine. L'épanouissement des valeurs de l'Afrique est freiné, moins à cause de ceux qui les ont façonnées, qu'à

cause des structures économiques et politiques héritées du régime colonial en déséquilibre avec ses aspirations d'avenir »

Le 28 septembre 1958, le « non » de la Guinée au référendum pour la nouvelle constitution marque l'acmé des contestations de la tutelle coloniale. L'émancipation politique est alors acquise au prix d'une rupture totale des liens avec l'ancienne métropole.

Conclusion

Les liens entre émancipations et contestations sont donc complexes et fluctuants dans l'Afrique coloniale française, de 1884 à 1962.

On constate d'abord une certaine incompréhension des contestations émanant des colonisés de la part de certains acteurs politiques métropolitains qui voient dans la colonisation une œuvre émancipatrice, d'autant plus qu'une minorité – une élite sociale –, mais la minorité avec laquelle ils sont en contact, lui renvoie cette image.

Schématiquement, on peut considérer que les contestations africaines pour l'émancipation ont évolué de résistances locales – armées ou faites d'évitement – à des mouvements politiques transnationaux du fait, entre autres, de la centralité de Paris dans l'essor des contestations politiques et culturelles. Dans l'entre-deux-guerres les contestations se métamorphosent également, passant majoritairement d'une requête d'assimilation à la formalisation d'une demande d'indépendance. On peut lier cette évolution aux déceptions vécues par les colonisés face aux promesses d'émancipation non tenues de la part de la puissance coloniale. En effet, à défaut d'avoir institutionnalisé la contestation en l'intégrant au jeu politique, que ce soit à l'échelle métropolitaine ou dans l'empire, les autorités coloniales, qui ont privilégié la répression, ont ainsi radicalisé les mouvements contestataires. Cependant, l'analyse du processus de décolonisation nous invite à ne pas essentialiser ce schéma évolutif et à souligner la coexistence de stratégies divergentes : ainsi, au sein d'un même territoire colonial, certains acteurs privilégient une émancipation négociée quand d'autres la pensent impossible sans contestations. Les spécificités territoriales des luttes et des contestations pour l'indépendance doivent en effet être prises en compte, d'autant plus qu'elles impactent les relations bilatérales entre les nouveaux États et l'ancienne puissance coloniale à la fin de la période étudiée.

Enfin, en faisant passer l'émancipation politique au premier plan, avec un mot d'ordre d'unité, les mouvements nationalistes ont souvent fait fi des revendications en termes d'émancipation sociale, économique et culturelle.

Pour le jury, Stève Bessac-Vaure et Éric Hassler

Attentes générales pour la dissertation de géographie

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

- espace, territoire et/ou milieu doivent être au cœur de la démarche intellectuelle du candidat et guider sa réflexion. C'est l'essence même de cette discipline ;
- l'introduction doit être complète (amorce, analyse des termes clefs du sujet qui aboutit à une problématique, annonce claire du plan) ;
- le développement, articulé à l'introduction, doit répondre à la problématique par un plan organisé en grandes parties et en sous-parties, avec un propos hiérarchisé et argumenté. La démonstration s'appuie sur des exemples concrets, spatialisés et développés ;
- le développement doit mettre en évidence une démarche véritablement géographique en répondant aux questions géographiques classiques (Où ? Pourquoi ici et pas ailleurs ? Pourquoi et comment ?) mais aussi en combinant les échelles d'analyse (approche multiscalaire) ;
- l'analyse s'appuie sur des réalisations graphiques spatialisées, de préférence à des échelles différentes, respectant les règles de sémiologie graphique et n'omettant pas la toponymie indispensable au repérage. Il en va de même pour la production graphique de synthèse et sa légende, si le candidat juge pertinent d'en produire une. Les réalisations graphiques sont adaptées au sujet et ne sont pas la « simple » reproduction d'illustrations extraites de manuels. L'absence de réalisation graphique est souvent pénalisante ; inversement, il est préférable de n'avoir que deux croquis témoignant d'une analyse plutôt qu'une multiplication de croquis de localisation ;
- des références scientifiques sont attendues non pour elles-mêmes mais pour étayer et faire progresser un raisonnement. Il n'est donc pas judicieux de les énumérer (*name dropping*).

Analyse du sujet

➤ La formulation du sujet

L'analyse du sujet appelle à identifier l'importance de l'agriculture, sans pour autant oublier la pêche, l'aquaculture, la conchyliculture ou des filières alimentaires autrement plus confidentielles (apiculture en milieu urbain dans le cadre de l'« urban farming » par exemple). En outre, ce sujet ne se limite pas à l'analyse des activités nourricières. Il convient de considérer les besoins, les pratiques et politiques mises en place pour y répondre, ainsi que les stratégies territoriales des grands groupes agro-alimentaires et de distribution. Tout cela conduit à considérer un prisme culturel et social qui intègre une analyse des inégalités alimentaires.

« Nourrir la France » n'est pas strictement synonyme de « Nourrir les Français ». Certes, ces deux sujets sont complémentaires et traiter le premier implique nécessairement d'intégrer fortement le second à la réflexion. Mais faire le choix de mentionner « la France » invite à raisonner dans une approche fondamentalement spatialisée : c'est un rapport aux territoires de la France, à ses systèmes productifs nourriciers, à ses inégalités socio-spatiales, à ses fractures alimentaires et nourricières qu'il convient de prioriser. Le sujet doit permettre d'évoquer toutes les difficultés auxquelles une partie de la population française fait face pour se nourrir correctement, sur le plan quantitatif (atteindre une ration calorique quotidienne suffisante) comme qualitatif. L'accès à l'alimentation devient alors un miroir des inégalités

sociales et territoriales qui se creusent en France et engendrent un sentiment d'injustice dans une partie de la population française². L'accès à l'eau potable de qualité constitue une entrée majeure qui permet aisément de poser ces sujets, y compris dans les outre-mer.

L'emploi du verbe nourrir implique une approche fortement orientée sur les logiques actuelles : qui nourrit la France, selon quelles logiques productives et/ou commerciales, en fonction de quelles attentes de la part des consommateurs, dans le cadre de quelles réglementations ? Le sujet doit donc être perçu comme une équation à plusieurs inconnues, entre pluralité des systèmes productifs et diversité des systèmes alimentaires³ (productions mises sur le marché, goûts, valeurs religieuses et culturelles, stratégies d'achats des consommateurs, inégalités sociales face à l'alimentation...).

« Nourrir la France » est affaire de considérations économiques et productives. En effet, le sujet impose de raisonner en termes de stratégies nourricières en considérant la dimension productive, en analysant le lien entre demande alimentaire et système productif. Cela concerne bien sûr l'approvisionnement quotidien, organisé par des filières agro-alimentaires et de distribution structurées, multiscalaires. Mais cela concerne également la demande en produits hédoniques (vins et spiritueux par exemple), qui sont au cœur de la gastronomie française⁴, engendrant des logiques productives souvent très singulières : produits alimentaires de très grande qualité, fort ancrage aux terroirs de production, labellisation commerciale très précise. C'est d'ailleurs l'une des singularités de la production nourricière française : l'ampleur du nombre et de la variété des SIQO (Signes d'identification de la qualité et de l'origine) qui permettent d'offrir quatre grands types de garantie : « garantie de l'origine (ACO et AOP, IGP), garantie de la qualité supérieure (Label Rouge), garantie d'une recette traditionnelle (STG) garantie du respect de l'environnement et du bien-être animal (agriculture biologique) »⁵. L'étude des systèmes productifs permet d'établir des typologies en fonction du degré de technologisation des logiques productives mais aussi des modalités de commercialisation des produits alimentaires. Jean-Paul Charvet rappelle que, « à l'intérieur du système agroalimentaire mondial fonctionnent à différentes échelles des systèmes locaux, régionaux et nationaux »⁶. L'auteur, s'appuyant sur les travaux de Jean-Louis Rastoin, rappelle les quatre classes des différents systèmes agroalimentaires : agricole (avec une forte autoconsommation dans une échelle quasi exclusivement locale), artisanal, agro-industriel et agro-tertiaire – avec, à mesure, une place toujours accrue dans le pilotage des filières alimentaires des industriels et des acteurs du commerce. Or, il est significatif de constater que la France recoupe quasiment l'ensemble de la typologie précitée. Aux cultures vivrières, en partie autoconsommées dans une dimension scalaire quasi-exclusivement locale — que l'on trouve aussi bien dans les espaces agricoles de Mayotte, dans les îlets de la Réunion ou dans certains espaces des Grands Fonds guadeloupéens — s'opposent des agricultures pleinement intégrées dans la mondialisation agricole. Le sujet invite à aborder cette diversité.

➤ Les enjeux du sujet

- Une géographie des activités productives : une approche économique des dépendances géopolitiques de la France

La France dépend aujourd'hui largement des importations dans ces systèmes nourriciers. En 2023, un poulet sur deux consommés en France est issu d'achats extérieurs. D'ailleurs, cette dépendance structurelle aux importations tend à devenir de plus en plus forte. La France n'est plus une puissance agro-exportatrice incontestable. Depuis 2018, les échanges agricoles avec ses partenaires européens sont déficitaires (en 2024, le déficit atteint 3,7 milliards d'€). L'année 2025 présente un accroissement

² Alors que l'inflation a fait bondir le prix des fruits et légumes de 16 % entre juin 2022 et juin 2023 et que la consommation de biens alimentaires chute de 10 % entre décembre 2021 et juin 2023. Gaëlle Fleitour, « Inflation : 7 graphiques qui montrent comment les Français ont réduit leur consommation alimentaire », *Ouest France*, 28 juillet 2023.

³ Que l'on définira comme « la façon dont les hommes s'organisent et organisent l'espace aux différentes échelles afin de consommer et de produire leur nourriture », in J.-P. Charvet, *Nourrir les hommes*, Cned Editions Sedes, 2008, p.7.

⁴ Rappelons que en 2010, l'UNESCO décidait de classer le « repas gastronomique des Français » comme patrimoine culturel immatériel de l'humanité.

⁵ <https://www.inao.gouv.fr/siqo>

⁶ Jean-Paul Charvet, *Atlas de l'agriculture. Mieux nourrir le monde*, 2023, pp.12-13.

de ce déficit commercial : entre janvier et octobre 2025, les mois de janvier (-169M€), mai (-442M€), juin (-116M€), août (-173M€), septembre (-123M€) sont déficitaires, à un niveau sans précédent depuis 1978. La pêche symbolise **le difficile ajustement des systèmes productifs français à la demande nationale**. Elle est un secteur commercial largement déficitaire. La production, en prenant en compte la pêche et l'aquaculture, ne couvrirait que 30 % des besoins, selon le Haut-Commissariat au Plan – alors que la consommation des produits de la mer est forte (elle est de 60 % supérieure à la moyenne mondiale) avec 32 kg par an et par habitant. D'où des dépendances fortes et soulignées par des lieux emblématiques. Capécure à Boulogne est la première zone industrielle en Europe pour le traitement des produits de la mer : elle génère 1,5 milliard d'euros de chiffre d'affaires, traite 300 000 tonnes de produits de la mer transformés par an et fournit 5 700 emplois. Mais ces derniers sont bien davantage le fait d'importations massives que des débarquements de poissons frais du port : en 2019, le port a débarqué 31 550 tonnes de produits de la mer.

- Une géographie des activités commerciales : une approche des dynamiques des territoires français

En France, l'hétérogénéité des **filières commerciales** qui permettent de nourrir la France et les Français est grande. De la grande distribution au commerce de détail, ce sont des **implantations territoriales** qui varient (opposition centre-ville/zones commerciales périurbaines dans les métropoles), des logiques évolutives qui s'opposent (concentration des magasins/diffusion des implantations) et des problématiques qui s'accumulent (fermeture, fragilisation de grands groupes tel Géant Casino, phénomène de vacance commerciale dans certains territoires avec les problèmes d'accès à l'alimentation qui s'ensuivent pour certaines populations précarisées).

Par ailleurs, les filières commerciales sont aussi **des révélateurs de certaines conceptions/appréhensions de la façon de consommer** : entre locavorisme et approvisionnements mondialisés, entre magasins de détails et grands distributeurs, entre hard-discounteurs et commerces alimentaires de luxe.

- Une géographie des pratiques sociales et culturelles : une approche des diversités et inégalités territoriales

La hausse qualitative des productions a **un coût** : les produits sous SIQO sont caractérisés par un surcoût puisque « *les produits sous labels sont en moyenne 20 à 40 % plus chers que les produits ordinaires* »⁷. D'ailleurs, en période d'inflation, ce sont d'abord dans les produits du « consommer mieux » que les ménages réduisent leurs dépenses alimentaires. Entre 2022 et 2023, les volumes alimentaires labellisés bio ont baissé en France de 11 % contre seulement 0,8 % en conventionnel. Se nourrir devient un marqueur fort des hiérarchisations sociales. Les plus de 600 restaurants étoilés que l'on compte en France s'inscrivent dans une **géographie révélatrice d'un territoire lu à travers le prisme des inégalités sociales**. Leur surnombre est réel dans les départements les plus riches, entre fortes métropolisation et touristification : « *en dehors de Paris, les départements les plus concernés sont les Alpes-Maritimes avec 34 étoiles, suivies de la Savoie (29), des Bouches-du-Rhône (28), du Rhône et de la Haute-Savoie (26), de la Gironde (23) du Bas-Rhin (21), du Var (20) et du Haut-Rhin (18)* ». A l'échelle intra-urbaine, le cas de la capitale est évident dans la mesure où « *à Paris, les étoiles suivent la courbe des quartiers les plus riches, ouest et sud* »⁸.

Au-delà d'une simple évocation des hiérarchies sociales, les travaux de Camille Hochedez⁹ permettent à la fois de s'intéresser à la notion de **justice alimentaire** tout en mettant en lumière le rôle structurant dans de nombreux territoires, notamment périurbains, des circuits commerciaux courts. Dans certains cas, la mise en place de jardins intra-urbains devient un moyen de lutter contre les inégalités alimentaires permettant à des familles modestes de réduire le coût de l'alimentation tout en augmentant sensiblement la qualité de cette dernière.

⁷ Selon <https://blog-eco-bzh.chambres-agriculture.fr/marches/produits-sous-mentions-ou-signes-de-qualite-quel-bilan-apres-deux-annees-dinflation/>

⁸ Jean-Charles Édouard et Éric Langlois, « Géographie des restaurants étoilés en France métropolitaine », *Mappemonde* [En ligne], 138 | 2024

⁹ Camille Hochedez, Julie Le Gall. Justice alimentaire et agriculture : introduction. Justice spatiale = Spatial justice, 2016, *Justice alimentaire et agriculture*, 9. hal-01342994

Etudiant au début des années 2010 le cas de la ville de Roanne (archétypique des villes excentrées et souffrant à la fois de désindustrialisation, d'appauvrissement social ainsi que de récession démographique), Claire Delfosse notait que « en 2011, la ville compte dix jardins collectifs relevant de trois types de statuts : des jardins ouvriers ou familiaux constitués en association ; des jardins partagés hébergés par une association et des jardins ne relevant pas d'une association [...et ceux-ci] visent à l'autoproduction alimentaire de fruits et légumes et concernent essentiellement une population modeste » — ces pratiques jardinatoires devenant alors « témoins de la vitalité de l'économie sociale et solidaire »¹⁰.

La France n'échappe pas à la généralisation, à l'échelle mondiale, d'une alimentation uniformisée par une offre portée par de grandes transnationales agroalimentaires. Par exemple, les produits emblématiques estampillés Coca-Cola ou Mac Donald's portent toute une marqueterie de représentations positives et négatives : modernité, américanisation, accessibilité, mais aussi « junk food », malbouffe. Une nécessité s'impose : sortir des clichés et montrer l'ancrage à la fois historique et territorial de ces produits. Un groupe comme Coca-Cola est présent en France depuis 1920 et salarie plus de 2 500 employés dans ses six usines présentes sur le territoire national quand Mac Do conduit une stratégie de « régionalisation » dans ses approvisionnements et joue la carte de l'intégration de produits locaux de qualité dans son offre — déployant ainsi « un sens aigu de la géographie »¹¹.

Dans un autre registre, le poids du marché « Halal » ne cesse de croître avec un chiffre d'affaires qui atteint en 2023 les sept milliards d'euros. A cet égard, les exigences rituelles dans l'alimentation imposent un certain nombre d'ajustements au secteur agroalimentaire, et parfois non des moindres. Les demandes croissantes en viande halal ont ainsi poussé la plupart des abattoirs à mettre en place des systèmes d'abattage spécifiques afin de satisfaire les exigences rituelles du sacrifice des bêtes. Parallèlement, les autorités politiques acceptent d'octroyer des dérogations à la règle de l'étourdissement préalable des bêtes avant leur saignée (règle remontant à 1964) afin d'autoriser le principe d'abattage religieux sans étourdissement préalable.

- Une géographie politique de l'alimentation et une géopolitique des ressources alimentaires : une approche des transitions environnementales dans un contexte de changement global

L'actualité récente n'a cessé de prouver que l'alimentation et l'agriculture sont au cœur de **débats et de revendications** (les débats autour du Mercosur constitueront sûrement une accroche fréquemment mobilisée). Rappelons que les années 2024 et 2025 ont été marquées par des manifestations d'agriculteurs d'ampleur européenne (Allemagne, Espagne, Italie) et notamment en France où, lors des mois de janvier-février 2024, la France doit composer avec des blocages de routes, des barrages filtrants, des obturations frontalières, dans le cadre d'un mouvement perlé qui dure encore au début de l'été 2024 (en juin 2024, agriculteurs espagnols et français bloquent encore la frontière entre les deux pays). Les systèmes productifs nourriciers sont marqués de **conflits d'usage majeurs** et protéiformes dans leurs dynamiques propres. La question des méga-bassines (Sainte-Soline dans les Deux-Sèvres, bassins de Billom dans le Puy-de-Dôme) soulève maintes problématiques de fond : la confrontation d'acteurs aux visions productives différenciées ; des rapports au foncier ambivalents (entre dynamique de concentration foncière et quête d'une agriculture paysanne d'exploitation de taille moyenne) ; la gestion des ressources naturelles (telle l'eau) qui varie entre des dynamiques d'appropriation/privatisation et une volonté de les considérer telles des biens communs. Et dans ces conflits, deux enjeux au cœur du sujet sont source d'affrontement : le type d'agriculture souhaitée et le type d'alimentation prônée. Ces conflits d'usages mobilisent des acteurs d'échelle et de nature diversifiées et révèlent **la juxtaposition, mais parfois aussi le télescopage** de modèles productifs nourriciers largement antithétiques.

Ces conflits, d'échelle nationale ou intra-nationale, se doublent de **rivalités géoéconomiques** majeures à l'échelle internationale. La France, sixième puissance agro-exportatrice mondiale, n'échappe pas à un contexte qui la fragilise jusqu'en Europe même (où les soldes commerciaux agroalimentaires avec les autres pays membres sont structurellement négatifs depuis 2015). La mondialisation de l'agriculture a exacerbé les tensions entre pays producteurs et exportateurs de produits alimentaires. Les **logiques**

¹⁰ Claire Delfosse et alii, « Renouveau des jardins potagers entre milieux urbain et rural ? » *Pour*, 215-216(3), 321-332, 2012

¹¹ <https://cafe-geo.net/repas-geographique-au-macdonalds/>

spéculatives sur les matières premières qui culminent en 2008 et restent prégnantes depuis, l'ampleur des risques géopolitiques sur les approvisionnements (comme le rappelle depuis 2022 la guerre en Ukraine), les perspectives incertaines posées par le réchauffement climatique sur les systèmes productifs nourriciers sont autant de facteurs qui, aujourd'hui, **insécurisent** les logiques internationales d'approvisionnement alimentaire et **stimulent les variations des prix** des produits agro-alimentaires, aussi bien au niveau des cours mondiaux que des prix au détail pour les consommateurs.

Dès lors, les Etats ont de plus en plus conscience que l'agriculture est un facteur de puissance (ou de faiblesse) de plus en plus stratégique et qu'il est indispensable d'assurer la **sécurisation** des approvisionnements alimentaires en privilégiant **autosuffisance productive** et préservation de la **souveraineté** alimentaire alors que les phénomènes de **dépendance** alimentaire peuvent se révéler très pénalisants. De fait, l'alimentation, dans sa dimension productive et nourricière, a une dimension géopolitique de portée planétaire¹². Comme le rappelle Thomas Gomart, pour toute puissance, « *la sécurité alimentaire n'est jamais complètement garantie* » alors que « *avec la mondialisation, la notion de sécurité alimentaire a évolué, allant de la seule disponibilité dans un cadre national à des considérations plus larges intégrant le fonctionnement du marché alimentaire* »¹³. Maîtriser les **filières alimentaires**, renforcer les systèmes productifs, garantir la souveraineté alimentaire nationale sont autant d'objectifs majeurs des politiques agricoles et alimentaires mises en place par les plus grandes puissances.

La France fait partie des Etats qui ont très tôt, et de façon permanente, développé des **politiques agricoles (et halieutiques)** ambitieuses. Les premières ont pour ambition à la fois de renforcer la **capacité productive, voire exportatrice**, des systèmes nourriciers nationaux tout en s'efforçant, depuis les premières tentatives du Front Populaire, de son ministre Georges Monnet (puis de François Tanguy-Prigent après-guerre) et de l'ONIB (Office national interprofessionnel du blé) d'accroître les revenus des paysans. Aujourd'hui intégrées dans la Politique agricole commune (PAC), elles évoluent au gré des caps fixés par l'Europe agricole, entre limitation du coût financier de la PAC dans le budget européen, verdissement des logiques agricoles, éco-conditionnalité des aides et ruralisation d'une politique qui n'est plus que simple soutien à l'activité économique agricole. Il est important de rappeler que la France reste le premier bénéficiaire des subsides financiers débloqués par la PAC (9,3 milliards d'€ en 2024).

Pour autant, la **dimension géopolitique** du sujet réside aussi dans les **politiques alimentaires** suivies en France. Essentiellement d'échelle nationale, elles doivent répondre aux injonctions alimentaires des citoyens tout en s'efforçant de corriger un certain nombre de distorsions et d'inégalités qui caractérisent le rapport des Français à leur alimentation. Ainsi, depuis 2018, les lois EGalim (1, 2 depuis 2021, 3 depuis 2023) sont des lois dites « *Agricultures et alimentation* » qui ont pour objectif d'encadrer « *les relations commerciales dans le secteur agroalimentaire pour protéger les revenus des agriculteurs [... de promouvoir] une alimentation saine et durable en fixant [notamment] des objectifs d'intégration de produits bio ou locaux dans la restauration collective* »¹⁴.

De fait, « *nourrir la France* » est pour la France un **enjeu de puissance fondamental** : alors que ses déficits commerciaux se creusent, que son rang parmi les grandes puissances agro-exportatrices s'érode et que sa dépendance alimentaire s'aggrave sur certains segments (rappelons que le taux d'approvisionnement français en viandes est passé de 146 % en 2000 à 95 % en 2017), il est significatif de constater que, pour le Haut-Commissariat au Plan, l'agriculture doit désormais être un « *enjeu de reconquête* »¹⁵.

En mai 2024 est adopté le premier chapitre de la Loi d'orientation agricole qui place l'agriculture comme « **intérêt général majeur** » et définit officiellement la souveraineté alimentaire nationale comme la capacité de la France à « *maintenir et développer ses capacités à produire, à transformer et à distribuer les produits agricoles et alimentaires nécessaires* » pour fournir une « *alimentation saine, sûre, diversifiée* ».

¹² Comme l'explique notamment l'ouvrage suivant : Thierry Pouch, Sébastien Abis, *Agriculture et mondialisation. Un atout géopolitique pour la France*, Presses de Sciences Po, 2013.

¹³ Thomas Gomart, *L'affolement du monde. 10 enjeux géopolitiques*, Taillandier, 2019, p. 264.

¹⁴ <https://agriculture.gouv.fr/tout-comprendre-de-la-loi-egalim-2>

¹⁵ On lira « La France est-elle une grande puissance agricole et agroalimentaire ? », Rapport du Haut-Commissariat au Plan, juillet 2021, https://www.info.gouv.fr/upload/media/organization/0001/01/sites_default_files_contenu_piece-jointe_2021_10_hcp_ouverture-n7-grande_puissance_agricole.pdf

➤ **Problématisation** (d'autres pistes sont bien entendues possibles)

La problématisation peut reposer sur les constats suivants :

- **La France est non seulement intégrée mais aussi dépendante de la mondialisation commerciale** pour assurer ses approvisionnements alimentaires. Ces importations de plus en plus massives concernent la quasi-totalité des filières de production alimentaires.
- La demande alimentaire en France manifeste des **exigences nouvelles**. Au-delà de la simple dialectique « *Food Security* »/« *Food Safety* », elles sont de plus en plus marquées par des injonctions protéiformes : une nourriture en phase avec les exigences du développement durable, une nourriture à la forte charge hédonique, une nourriture susceptible de répondre aux besoins de tous. Or, ce « tous » renvoie à une réalité majeure : le creusement très réel des inégalités sociales dont la première manifestation est celle des inégalités de revenus¹⁶.
- Les modèles productifs nourriciers font **l'objet de débats de société** dans un contexte de changement global. Ces débats ont des **manifestations spatiales** bien concrètes, notamment sous la forme de conflits, mais aussi de transformation des paysages productifs.
- Nourrir la France est une question fondamentalement politique qui inscrit la France dans ses **engagements à l'échelle européenne**.

➤ **Proposition de problématique possible** (d'autres problématiques sont possibles)

Alors que l'accès à une alimentation suffisante est de nouveau un défi pour de nombreux Français, dans des territoires toujours plus variés, la France est engagée dans une transition alimentaire globale. Comment concilier productions nourricières répondant à une demande massifiée, attente de qualité et d'accessibilité alimentaire dans les territoires français ? Un défi productif, sociétal, environnemental et géopolitique.

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

Le plan proposé n'a pas de portée modélisante. Il propose une mise en forme de la réflexion sur le sujet permettant d'intégrer dans un fil narratif les différents aspects identifiés.

I. Produire et distribuer : une diversité de systèmes productifs nourriciers et de marchés alimentaires

1. Des systèmes alimentaires diversifiés, entre mondialisation et locavorisme

- La France est en phase avec une double dynamique alimentaire planétaire complexe : une transition alimentaire achevée, une recherche de typicité et d'authenticité alimentaires mais aussi une mondialisation des goûts, dans un contexte de croissance démographique, même réduite, et de poursuite de l'urbanisation de la société française. L'offre en restauration de toute ville moyenne permet de l'illustrer, avec une uniformisation de la diversification des ambiances alimentaires proposées (restaurants chinois, japonais, indien, italien etc.). La France est marquée par une complexification de ses systèmes productifs nourriciers : spécialisation sur des modèles productifs conventionnels largement ouverts sur et à la mondialisation (pêcheries dans l'Océan mondial, massification productive, quête d'un abaissement des coûts de production) ; diversification sur des logiques productives de niches (agriculture à haute valeur environnementale, démarches de labellisation). Ce sont essentiellement, aux échelles nationale et régionales, des systèmes alimentaires agro-industriels tertiariés. Mais, au sein des Outre-mer, on trouve toujours des stades agricoles et artisanaux.
- La géographie de la transformation et de la distribution accompagne les dynamiques d'urbanisation, avec l'abandon de sites intra-urbains (La Villette, Les Halles, Gerland...) sous l'effet du desserrement

¹⁶ Rappelons que France compte 5,4 millions de pauvres si l'on fixe le seuil de pauvreté à 50 % du niveau de vie médian et 9,8 millions si l'on utilise le seuil de 60 %, selon les données 2023 (dernière année disponible) de l'Insee. Dans le premier cas, le taux de pauvreté est de 8,4 % et, dans le second, de 15,4 %.

urbain des années 1960 (Rungis) et la structuration des zones commerciales en périphérie des villes depuis les années 1980. L'organisation des filières commerciales révèle une diversification accrue : les filières distributeurs coexistent avec des réseaux courts, parfois associatifs (AMAP), voire de l'autoconsommation.

- Tout cela révèle la diversification accrue des comportements des consommateurs, entre impératifs économiques, représentations et choix culturels. Les rythmes de travail influent grandement sur les pratiques alimentaires des Français, notamment sur la pause méridienne. Une géographie de l'ambulantage est ainsi toujours plus prégnante dans des pôles d'activité urbains et périurbains, qui concurrencent la restauration traditionnelle.

2. Le rôle majeur des grands distributeurs, jusque dans les paysages commerciaux

- Les grands distributeurs structurent les filières productives et logistiques qui assurent la base de l'alimentation des Français. Il y a des manifestations paysagères bien concrètes dans les territoires français : les zones logistiques, les zones commerciales polarisées par des hyper-marchés, l'adaptation des distributeurs à la diversité des contextes territoriaux (déclinaison d'enseignes, adaptation des schémas logistiques pour assurer un dernier km vert dans les centres urbains). Cette structuration est un facteur de concurrence et de recomposition du commerce alimentaire dans les centres-villes.
- Un jeu d'acteurs complexes, entre distributeurs et filières agricoles et agro-alimentaires, avec une dynamique de régulation par des politiques nationales inscrites dans le cadre des règles commerciales européennes.
- L'adaptation des distributeurs à la diversification accrue des attentes des Français : place des produits régionaux, nouvelle conception de l'aménagement des hypermarchés pour recomposer des « places » autour des produits frais et à la coupe, adaptation aux nouvelles pratiques alimentaires déjeunatoires avec aménagement de tiers-lieux dans les espaces outre-caisses.

3. De profonds débats de société qui s'expriment dans des conflits au cœur des territoires

- Une crise des modèles agro-alimentaires en France, dans un contexte de renforcement de la sensibilité au bien-être animal, du renforcement des normes sanitaires, et surtout d'une concurrence accrue intra-européenne et de plus en plus mondiale, y compris pour la pêche. Possibilité de développer l'exemple de la Bretagne. L'ajustement de certains systèmes productifs à des demandes très spécifiques et qui suscitent débats et questionnements. L'abattoir est aujourd'hui un lieu où se télescopent des considérations multiples et contradictoires : affirmation du véganisme et refus de la viande, quête de bientraitance animale, acceptation de certaines demandes culturelles au moment de la mise à mort.
- La mise en question des modèles productivistes agricoles dans le contexte de l'accroissement des problématiques environnementales et sanitaires. Des manifestations dans les territoires : la question de la gestion de l'eau, avec des conflits durs autour des méga bassines.
- La réaffirmation de la valeur géographique de l'alimentation : la valorisation des circuits courts, régionaux, traçables et labellisés, y compris l'agriculture urbaine. La valorisation de l'espace commercial associé à l'idée de proximité : les marchés.

La partie permet de poser le sujet dans ses dimensions productives, sociétales et environnementales. Les débats qui animent la France s'inscrivent non seulement dans un contexte de changement global, mais également dans un contexte inédit d'accroissement des inégalités sociales et territoriales qui appelle à poser la question de la justice alimentaire, au prisme de la notion de sécurité alimentaire¹⁷.

II. Quelle justice alimentaire ? une approche des inégalités sociales et territoriales

1. L'inégal accès à une alimentation de qualité suffisante

- Le législateur français a réinvesti le champ de l'alimentation avec de grandes lois programmatiques (lois EGalim à partir de 2018). La lutte contre la précarité alimentaire "vise à favoriser l'accès à une alimentation sûre, diversifiée, de bonne qualité et en quantité suffisante aux personnes en situation de vulnérabilité économique ou sociale". Des conséquences bien concrètes : les collectivités

¹⁷ La sécurité alimentaire est composée de quatre dimensions : l'accès à la nourriture, la disponibilité (quantités suffisantes), la qualité (nutritionnel et sanitaire), la stabilité des trois autres dimensions dans le temps.

territoriales en charge des cantines scolaires doivent remplir des minima concernant des produits bio et régionaux. La commande publique devient un moteur de transformation des habitudes alimentaires à des fins de politique de santé publique et de soutien aux filières agricoles de proximité, labellisées. Cela s'accompagne des Projets alimentaires territoriaux (PAT)¹⁸, mis en place dès 2014. Au 1er avril 2023, on en recensait 428. (attente du développement d'un exemple de PAT).

- L'alimentation participe de projets de territoires, jusque dans la construction des destinations touristiques. La labellisation - et la contractualisation associée des productions agricoles - participe d'un marketing territorial fondé sur la singularisation et l'identification géographique des territoires. Les grands distributeurs participent de cette dynamique en affichant dans les hypermarchés leurs circuits courts, notamment dans le domaine des fruits et légumes, ainsi que des œufs et produits laitiers.
- Par-delà ce qui pourrait apparaître comme « un luxe du choix », il convient de rappeler que les territoires français connaissent des problèmes d'accès à des ressources vitales de qualité. Ainsi, l'accès à l'eau potable de qualité demeure un enjeu fondamental pour bon nombre de territoires. De véritables inégalités territoriales, entre les territoires français, existent, notamment en Outre-mer. Cela rappelle que les enjeux de qualité sont aujourd'hui rattrapés par le retour du défi de la quantité, en France, pour un nombre toujours plus important d'habitants. Il sera possible de développer le cas de Mayotte, ou d'un territoire hexagonal comme les Côtes-d'Armor.

2. Le défi renouvelé de l'accès à une alimentation en quantité suffisante

- Nourrir la France, c'est aussi interroger la géographie de la distribution solidaire qui met en avant un jeu d'acteurs complet : les associations en premier lieu, les donateurs, l'Etat par les incitations fiscales, les collectivités territoriales par la mise à disposition de locaux, les grands distributeurs qui cèdent une partie de leurs invendus... le tout dans un système social et solidaire qui est chaque année toujours plus sollicité, au point de ne plus être marginal aujourd'hui en France. La précarité alimentaire rejoint dorénavant une question de sous-alimentation. Entre 3,2 et 3,5 millions de personnes avaient recours à l'aide alimentaire fin 2021, estime l'Insee. Selon un rapport publié par le CREDOC en 2025¹⁹, les différentes facettes de la précarité alimentaire concernent entre 7 % et 16 % de la population. Les Restos du Cœur assurent (chiffres 2024-2025) 2 318 lieux d'accueil, 161 millions de repas distribués, 1,3 million de personnes accueillies.
- Une inégalité sociale tri-formelle apparaît : sociale (avec une exacerbation de l'injustice alimentaire en période de crise) mais aussi de genre et de génération. En 2025, 16 % des Français disent ne pas manger à leur faim, contre 9 % en 2016. Les universités ont vu se développer nombre d'épiceries solidaires sur leurs campus, portées par des initiatives étudiantes. Les familles monoparentales sont les plus vulnérables face à ces situations de précarité croissante. Cette précarité alimentaire s'exprime plus largement dans les paysages des enseignes dans les territoires français, avec la forte croissance des hard discounters.
- Ces inégalités sont particulièrement accrues dans les Outre-mer qui connaissent une croissance démographique bien supérieure à l'hexagone. Les systèmes productifs nourriciers régionaux sont partiellement inadaptés pour répondre à l'ampleur des besoins alimentaires locaux, ce qui conduit à recourir à des importations massives qui aggravent les effets de dépendance de ces territoires. Entre 1995 et 2011, la dépendance des Outre-mer aux importations est passée de 54% à 71%. En 2022, Mayotte et la Guyane ne produisent plus que le tiers de leur consommation et les autres territoires dépendent des importations à hauteur de 76% à 98%. Les émeutes contre la vie chère survenues au cours des années 2020 constituent une manifestation spatiale bien concrète de la vulnérabilité associée à cette situation.

3. Les marges du luxe alimentaire

- Les marges alimentaires sont aujourd'hui à considérer dans les pratiques alimentaires du luxe. La géographie des restaurants étoilés dessine une France des marges du luxe. Si la pratique de ce niveau

¹⁸ Les PAT sont issus de la Loi d'avenir, de l'agriculture, l'alimentation et la forêt de 2014. Ils visent à unir les acteurs d'un territoire pour aborder ensemble les défis agricoles et alimentaires et relever les enjeux de la transition agricole, alimentaire et environnementale. Ils cherchent notamment à relocaliser l'agriculture et l'alimentation au sein des territoires en soutenant l'installation d'agriculteurs, le déploiement des circuits courts et l'intégration de produits locaux dans les cantines.

¹⁹ <https://www.credoc.fr/publications/les-multiples-facettes-de-la-precarite-alimentaire>

de restauration s'est démocratisée, la géographie des étoilés continue de révéler des territoires à hauts niveaux de revenus, sélectifs. Certains de ces restaurants mêlent d'ailleurs expérience culinaire et expérience spatiale de l'exceptionnel, par exemple en altitude dans les stations de sport d'hiver.

- Cette géographie du luxe peut être complétée par les diverses formes d'accompagnement de l'exceptionnalité par l'offre alimentaire. C'est notamment le cas de l'activité de vols privés. Une logistique de fourniture alimentaire (catering) sur mesure accompagne la géographie de cette activité aéroportuaire qui participe de la compétition internationale entre les destinations touristiques et d'affaires mondiales.
- Le France est en outre réputée pour la production de produits alimentaires d'exception, notamment viticoles. Ces produits alimentaires d'exception sont toujours plus des placements financiers. Les commerces de luxe des aéroports internationaux français, notamment Roissy-Charles-de-Gaulle, proposent un échantillonnage de ce qui est identifié à l'international comme « la gastronomie française », jusque dans ces marges internationalisées au sein du territoire français.

L'accès à l'alimentation est un révélateur des inégalités sociales et territoriales en France. Le lien aux territoires est fondamental puisque les produits alimentaires participent de la construction des narratifs territoriaux, jusqu'à l'échelle nationale. Sécuriser l'approvisionnement alimentaire, et ainsi gérer les dépendances associées, constitue un enjeu majeur de souveraineté.

III. Un enjeu de puissance, entre dépendance et souveraineté

1. Une sécurité alimentaire qui dépend de la mondialisation agricole et halieutique

- La France est dépendante d'importations toujours plus massives tant sur les productions de masse que sur les productions de qualité et/ou à forte durabilité. L'essor de la demande en bio au cours des années 2000 et 2010 en est un révélateur, les productions françaises n'ayant pas pu suivre le rythme de la demande. La France importe 70% des poissons de mer consommés alors même que le pays dispose, grâce à ses outre-mer, de la deuxième ZEE du monde.
- Cette mondialité de l'alimentation de la France donne un rôle décisif aux infrastructures d'importation, jusque pour l'approvisionnement des élevages français hors sol en fourrage qui s'inscrit dans une logique réticulaire des systèmes d'approvisionnement. Il en va de même concernant les grands ports de pêche industriels français pour lesquels importations et connexion aux infrastructures de transport routières priment (exemple Boulogne et la Capécure).
- La continuité de l'approvisionnement du marché français en matières premières agricoles et en produits alimentaires transformés dépend grandement des marchés à termes et des stratégies d'approvisionnement des distributeurs auprès de bassins de production de contre-saison ou d'extension de saison (Kenya, Maroc, Costa Rica...), en complément d'importations depuis les Etats membres de l'UE dans le cadre de la PAC.

2. Une inscription dans le marché européen et ses politiques agricoles

- La politique alimentaire de la France est indissociable des orientations de la PAC et des engagements commerciaux internationaux pris dans le cadre de l'UE. Les financements ciblés vers les activités nourricières, notamment agricoles, demeurent massifs dans le cadre de la PAC aux réformes multiples depuis 1992 et marquées par une forte dynamique de verdissement, de ruralisation mais aussi d'inflation normative. La PAC et la PCP sont marquées par des injonctions toujours plus diverses (cas des moratoires de capture et de la Stratégie agricole Farm to Fork).
- Le marché français alimentaire français est également un espace diplomatique qui s'inscrit dans les engagements collectifs pris à l'échelle de l'UE. Ainsi, le choix d'ouvrir le marché européen aux productions avicoles (viande et œufs) ukrainiennes, avec dérogation en termes de normes de production, s'inscrit dans les mesures de soutien au pays, au risque d'affaiblir les filières françaises soumises à des normes strictes en matière de bien-être animal et plus largement environnementales.
- Une double tendance de libéralisation productive et de renationalisation des politiques économiques s'exprime dans les domaines nourriciers, qui sont au cœur de rapports de force internes à l'UE, amplifiés par des débats profonds au sein de chaque Etat. La France ne fait pas

exception, comme en témoignent les mouvements des agriculteurs face au projet d'accord avec le Mercosur, ou encore face à la gestion des crises sanitaires.

3. Repenser les échelles de la souveraineté alimentaire²⁰ française

- Mondiale et européenne : une considération de l'interdépendance de la France avec l'espace politique européen et ses engagements commerciaux internationaux.
- Nationale : une considération que l'alimentation est un puissant levier pour conduire des politiques sociales et environnementales, donc territoriales. Cela conduit à intégrer des normes productives plus strictes qu'à l'échelle européenne afin de conduire des politiques plus larges en faveur d'une transformation des territoires. Pour autant, le marché national demeure ouvert à des productions qui ne respectent pas ces normes de production renforcées. Une réponse tient alors à la généralisation des éléments de pédagogie sur les emballages permettant au consommateur de choisir (nutriscore, information sur la provenance du produit etc.), une autre expression de la portée de la portée normative de l'échelle nationale. Les FTN de l'alimentation ont intégré de longue date l'importance de l'échelle nationale dans leur stratégie de valorisation. Coca Cola produit en France ses sodas à destination du marché français ; Mc Donald's décline son concept en tenant compte des spécificités de comportement des consommateurs français, en proposant une carte plus « verte » (jusque sur l'enseigne) que dans d'autres pays, jusqu'à proposer des produits certifiés bio.
- Locale, avec les échelles variées : la question de l'autosuffisance alimentaire des territoires participe de la réflexion sur la résilience des sociétés dans un contexte de changement global. Cette échelle locale prend cependant plusieurs formes, selon l'acteur considéré. Une géographie de la proximité tend à s'imposer, en considérant la métrique des circuits de production/distribution, plus que l'ancrage absolu de la production. L'identité régionale s'affirme dans cette approche, avec toutes ses ambiguïtés, pour apprécier le degré de « localisme » du produit.

➤ **Piste de conclusion**

Nourrir la France apparaissait, il y a encore 20 ans, sous la forme d'enjeux qualitatifs plus que quantitatifs. L'autosuffisance alimentaire semblait un acquis, consolidé par la place de l'agriculture française dans la PAC, donc dans le marché européen. Il y a 20 ans, la question était celle d'un choix entre la variable coût et la variable qualité. Aujourd'hui, nourrir la France revient à considérer le creusement des inégalités et le retour du défi de la sécurité alimentaire pour de nombreux habitants des territoires hexagonaux et ultra-marins. Dans un monde ouvert, le défi productif est autant agricole et industriel que normatif. En cela, plus que jamais, parler alimentation en France est avant tout parler projets de société, que ce soit au prisme des agencements solidaires ou des agencements territoriaux de valorisation des productions dites « géographiques ». Tout cela génère des manifestations bien concrètes dans les territoires, depuis une entrée géographique commerciale jusqu'à la conflictualité révélant les débats qui animent la société dans un contexte de changement global. Entre adaptation et transformation, nourrir la France est affaire de consommateur, et de citoyenneté.

➤ **Productions graphiques**

Ce sujet invite à la réalisation d'un croquis de synthèse soit à l'échelle nationale (fond de carte fourni), soit à l'échelle d'une métropole en recourant à un exemple mobilisé au fil de la copie. La dimension « de synthèse » s'apprécie en ce que la production graphique permet de rendre compte de l'ensemble des

²⁰ La souveraineté alimentaire est le droit de chaque pays à maintenir et développer sa propre capacité de produire son alimentation de base, en respectant la diversité des cultures et des produits.

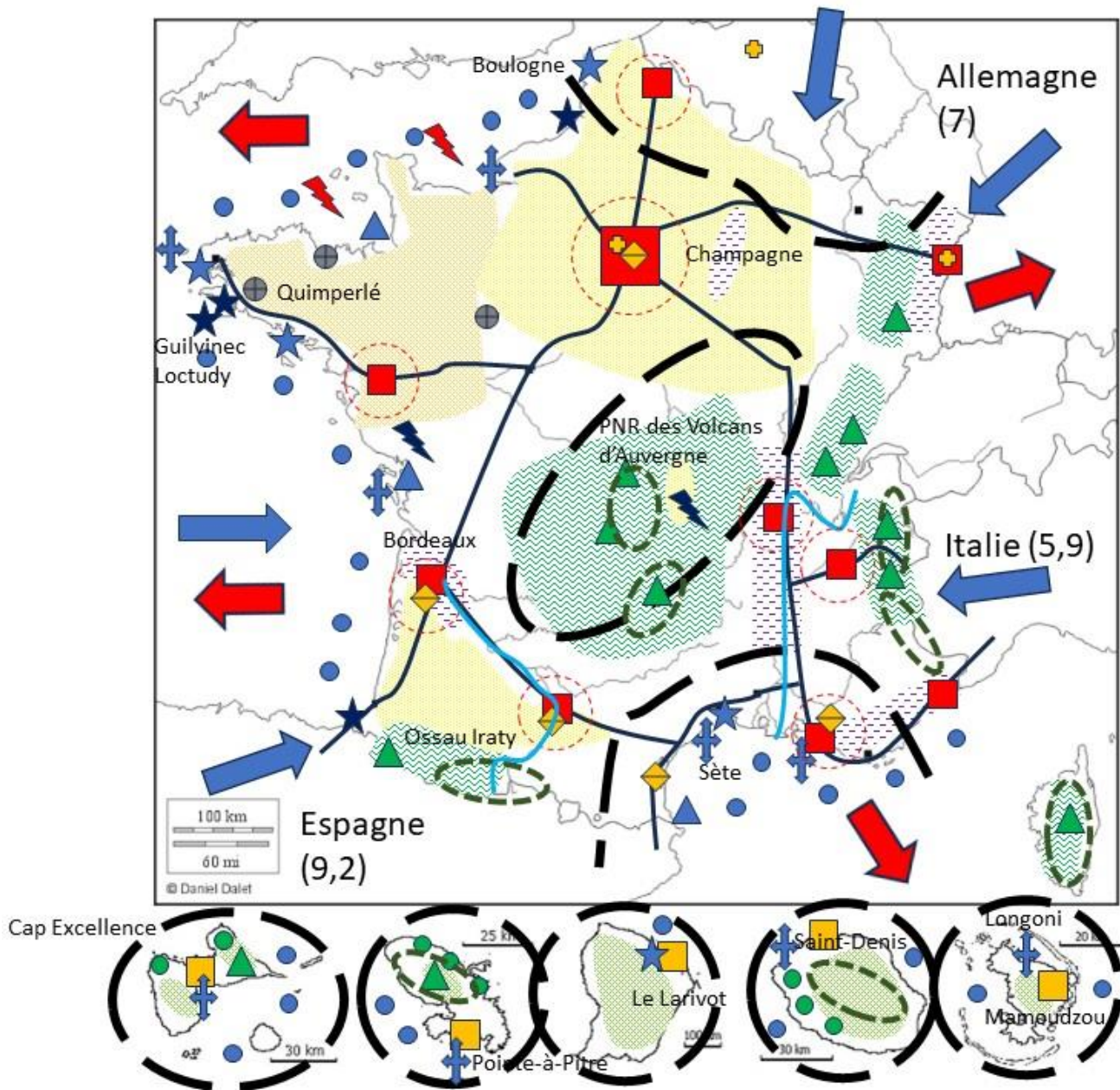
éléments de la démonstration. Une proposition de croquis de synthèse à l'échelle nationale est jointe en annexe à ce document.

La réalisation de productions graphiques intermédiaires peut permettre de mieux mettre en lumière l'hétérogénéité des situations, à très grande échelle (aménagement d'un hyper-marché) comme à échelle régionale (recomposition du système agroalimentaire breton).

Dans le cadre d'une approche systémique des logiques de production et de consommation, il est possible d'inclure dans la réflexion un ou plusieurs schémas fléchés, à l'image de l'organisation d'une filière agroalimentaire ou du fonctionnement d'un port de pêche — notamment dans sa dimension d'interface active entre mer (pêcheries), port (débarquement, criée, transformation) et arrière-pays de consommation.

➤ Exemple de croquis de synthèse :

Logiques alimentaires et systèmes productifs nourriciers en France



I. Nourrir la population française : nourrir une population aux multiples fractures alimentaires et sociales

A. Une demande fortement urbanisée

- Un peuplement polarisé autour des grandes villes, dont Paris, premier pôle urbain de consommation alimentaire en France
- Des villes entre forte concentration du peuplement régional et mitage de l'espace rural : l'exemple des villes de l'Outre-mer
- Acheminer l'alimentation, notamment vers les villes : le rôle décisif des axes (auto) routiers
- ◆ Des pôles d'approvisionnement urbains stratégiques : l'exemple des MIN

B. Inégalités sociales, inégalités alimentaires

- La France plus pauvre : un taux de pauvreté supérieur à la moyenne nationale
- La permanence de systèmes alimentaires artisanaux

II. Produire pour nourrir : la pluralité, parfois contradictoire, des logiques et des systèmes nourriciers d'un pays largement agro-exportateur

A. Agro-industrie, pêche industrielle : intensification productive, massification nourricière

-  De grands bassins agricoles spécialisés : l'exemple des espaces de la céréaliculture et des grandes exploitations
-  Dans les DROM : des systèmes de plantation tropicale, entre intensification, spécialisation productive et exportation
-  De grands ports de pêche industriels
-  Les aires de pêche, d'abord des ZEE mutualisées dans le cadre de la PCP
-  De grands centres de transformation agroalimentaires : l'exemple des grands abattoirs
-  Intensifier: une approche qui suscite conflits d'usage et oppositions. L'exemple des projets de mégabassines d'irrigation

B. Terroirs et logiques productives des filières à haute valeur environnementale

-  Les moyennes montagnes : terroirs fromagers et valorisation des systèmes herbagers d'altitude
-  La compénétration des logiques agricoles conventionnelles et alternatives : des bassins agricoles qui se diversifient par des processus de labellisation : l'exemple du grand Ouest français
-  Quelques AOP agricoles territorialement structurantes
-  Des labels propres à l'économie halieutique
-  Les grands vignobles : au cœur des logiques productives alimentaires hédoniques
-  Des ports de pêche ciblant des espèces à haute valeur ajoutée et dans des avant-pays de relative proximité

III. Souveraineté et durabilité : deux enjeux incontournables

A. Redonner une plus grande souveraineté à une France devenue dépendante sur le plan alimentaire mais qui reste largement exportatrice

-  Allemagne (7) Un pays dépendant et concurrencé : des pays agricoles frontaliers devenus redoutablement compétitifs (importations agricoles en 2022, en milliards d'€)
-  Des ports d'importation de produits agroalimentaires
-  Des importations de plus en plus massives : la mondialisation comme levier indispensable de sécurité alimentaire
-  Alors que la France reste la 6^{ème} puissance agroexportatrice mondiale
-  Paris, Bruxelles, Strasbourg : là où les politiques agricoles et alimentaires se dessinent
-  Dominer la ressource au risque du conflit : des tensions halieutiques majeures entre Londres et Paris post-Brexit

B. Relocaliser, diversifier dans une quête de durabilité

-  Des pressions productives sur la ressource : l'exemple de l'eau douce des fleuves
-  Protéger et associer agriculture et logiques de conservation : quelques PNR majeurs et aire d'adhésion de PN
-  Relocaliser des productions de proximité : le rôle agricole décisif des espaces urbains et périurbains

➤ Observations générales

Si le jury a pu apprécier la capacité des meilleures copies à proposer une réflexion complète, structurée et problématisée, fondée sur une analyse initiale des termes et enjeux du sujet, de trop nombreuses copies appellent à formuler des remarques et des alertes de fond. Une grande majorité de copies a limité le sujet à « l'agriculture en France » ou « l'agriculture française », parfois étendue à l'agro-alimentaire, mais bien trop rarement considérant les dimensions logistiques et commerciales. De même, « nourrir » a été trop souvent limité à « alimenter » à la suite d'une définition insuffisante des termes et des enjeux du sujet en introduction. Les ressources halieutiques, et notamment la pêche, ne sont mobilisées que par un nombre minime de copies ce qui témoigne d'une approche particulièrement restrictive du sujet.

Certaines copies témoignent d'une analyse des phénomènes spatiaux souvent insuffisante, avec trop peu d'exemples contextualisés. Les exemples incarnés, concrets et spatialisés, manquent la plupart du temps. Le propos est généraliste et désincarné. Trop de copies entrent dans le sujet par une analyse qui s'appuie principalement sur l'héritage historique, en proposant des développements qui ne mobilisent pas une démarche multiscalaire. Le jury constate une difficulté croissante à raisonner à grande échelle, en incarnant une démonstration au prisme d'un cas précis. Cette faiblesse explique bien souvent que trop de développements se présentent sous la forme d'analyses juxtaposées, essentiellement factuelles,

alors que les notions centrales du sujet (souveraineté, sécurité alimentaire, durabilité, justice et injustices alimentaires, équité, accessibilité alimentaire) manquent.

La production graphique de synthèse est parfois absente ou très peu renseignée. Certains candidats semblent faire l'impasse sur la réalisation de productions graphiques alors qu'il s'agit de l'une des attentes de l'épreuve. Le choix des figurés ne respecte pas toujours les règles de la sémiologie graphique. Des contre-exemples existent bien entendu, avec des fonds de carte bien renseignés et des légendes construites autour d'un plan précis.

Enfin, certaines copies donnent l'impression que la géographie est un discours hors sol et générique, une simple rhétorique qui consiste systématiquement à analyser tous les sujets et toutes les thématiques à travers un certain nombre de prismes d'étude très stéréotypés parce que non définis (par ex. « recompositions territoriales », « anthropocène », « transition » ...). Dès lors, trop de copies semblent considérer que faire une dissertation de géographie revient à suivre une *recette magique* : une problématisation systématique par ces entrées, une annonce de plan évoquant des « enjeux » et des « défis » (sans les définir), un point de passage obligé sur les « jeux d'acteurs » trop souvent limité aux seules institutions. Cette démarche plaquée sur tout sujet n'est bien entendu pas à retenir tant elle éloigne de ce qui est attendu dans le cadre d'un exercice de dissertation : la capacité à mettre en discussion un libellé de sujet pour en révéler toute sa profondeur et complexité. Tout sujet est unique et nécessite d'être appréhendé comme tel.

Pour le jury, Stéphane Dubois, Marilyne Dewavrin-Farry 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. 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 :

- Les propositions pédagogiques traitant de programmes de l'école élémentaire ou du lycée professionnel ne sont pas recevables.
- L'Enseignement Moral et Civique (EMC) est associé à l'histoire-géographie notamment au collège, même s'il a un caractère pluridisciplinaire. Des références à l'EMC dans les propositions pédagogiques ne sont pas des attendus. Pour autant, dans la mesure où les finalités citoyennes de l'histoire et de la géographie sont explicites et centrales dans les programmes scolaires, les liens réalisés avec cet enseignement sont à valoriser.

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

Éléments attendus	Précisions
Le niveau de classe choisi, la thématique du programme retenue (thème et/ou sous- thème)	Même si le corpus documentaire se prête à une transposition dans plusieurs niveaux d'enseignement, le candidat en choisit un seul. Toute proposition est acceptable dans la mesure où elle est l'expression d'un choix réfléchi et cohérent, adapté au public du niveau choisi. Il convient ainsi de s'assurer que la lettre et l'esprit de la partie du programme sont compatibles avec la proposition du candidat. La séquence, la séance ou le moment de cours choisis doivent être problématisés, avec une problématique adaptée au niveau choisi, qui ne peut être le simple décalque de la problématique scientifique mobilisée pour analyser le corpus dans la partie scientifique. Il convient également de resituer le projet de transposition dans la progression des programmes et des apprentissages des élèves.
Les compétences visées et les objectifs poursuivis	Les compétences, les capacités et les objectifs sont à inscrire dans une progression explicite des apprentissages.
Les supports de travail : un ou plusieurs documents extraits du corpus de l'épreuve	Le candidat choisit un nombre limité de documents dans le corpus proposé. Ce nombre est à apprécier au regard de la nature de la transposition didactique proposée par le candidat et de l'âge des élèves, mais il est raisonnable de ne pas mobiliser plus de trois ou quatre documents. La question du choix et de l'adaptation des supports est essentielle dans cette épreuve : le(s) document(s) retenu(s) doit(ven)t-il(s) être adapté(s), si oui pourquoi et comment ? (simplification de la légende, utilisation d'une partie des informations du document, sélection d'une partie des textes, apport d'un document complémentaire pour faciliter la compréhension du premier etc.) Le ou les documents choisis dans le corpus doivent être centraux dans la proposition de transposition.
Les contenus d'enseignement : les connaissances, les notions et les concepts travaillés	Il convient de vérifier l'adéquation entre les contenus retenus et l'objectif du thème du programme choisi. Les contenus doivent demeurer accessibles aux élèves et correspondre au niveau de classe choisi.

Les modalités de travail des élèves : supports et consignes, durée de l'activité, modalités de mise en activité, attentes en matière de production	L'objectif de la transposition est de voir comment les élèves travaillent : on ne saurait se satisfaire d'une déclaration d'intention qui serait centrée sur ce que l'enseignant demande, sans que le travail des élèves ne soit interrogé. On attend du candidat qu'il propose, dans les grandes lignes, un ou plusieurs exemples de rendu des élèves s'il leur est demandé une production.
La posture de l'enseignant	Exposé appuyé sur des documents, cours dialogué, côte à côte en accompagnement du travail des élèves, etc. Toutes les démarches peuvent être acceptées dans la mesure où elles s'inscrivent en cohérence avec le projet d'ensemble. C'est avant tout l'adéquation entre la posture adoptée et les objectifs de connaissances et de compétences poursuivis qui est évaluée.
Les modalités d'évaluation des élèves	Les formes et les modalités d'évaluation sont variées et adaptées aux objectifs poursuivis : évaluation formative, évaluations en cours d'apprentissage, autoévaluation ou évaluation par les pairs, évaluations différenciées, évaluation sommative de fin de chapitre, etc.

3.3.1 option histoire

➤ Attendus

- Envisager la diversité introduite par l'emploi au pluriel du mot « femme » : pluralité des statuts sociaux, d'âge, d'origine géographique, d'action et de positionnement politique pendant les événements révolutionnaires, de vécu...
- Articuler les deux termes du sujet pour analyser leurs liens ;
- Articuler les différents espaces géographiques dans une démarche de réflexion comparée ;
- Maîtriser la chronologie des différents espaces afin de pouvoir traiter ce sujet en lien avec son contexte, à la fois historique et géographique.

➤ Éléments qui ont été valorisés

- La mobilisation de références historiographiques non seulement sur l'âge des révolutions mais surtout sur les femmes en révolution ;
- L'analyse en profondeur des documents, notamment iconographiques ;
- La réflexion sur les auteurs/autrices des documents, avec un réel questionnement sur leur point de vue et leur positionnement (social, politique...) ;
- La mise en perspective des documents proposés avec d'autres documents hors corpus (ex : estampes représentant la marche des femmes lors des journées d'octobre 1789, Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne d'Olympe de Gouges, Code civil, etc.) ;
- Une articulation fine entre les parties scientifique et pédagogique, la seconde réinvestissant réellement les apports de la première.

➤ Écueils qui ont été sanctionnés

- Ne traiter qu'une partie des documents ;
- Ne traiter qu'une partie de l'empan chronologique ;
- Ne traiter que la question des femmes en France ;
- Avoir une réflexion segmentée par espace géographique (les femmes en France, les femmes dans la révolution haïtienne, ...) ;
- Ne pas produire de commentaire des documents (approche critique, apport de connaissances...), notamment en ce qui concerne les documents iconographiques, souvent réduits à la mention de leur légende, sans réelle description ni analyse ;

- Ne pas proposer de réflexion globale articulant les parties scientifique et didactique.

➤ Mise au point scientifique

- Délimitation du sujet :

Le commentaire de documents couvre l'ensemble de la période chronologique prévue par le programme. Il s'inscrit dans la thématique des « laissés-pour-compte » de la dynamique révolutionnaire (femmes et esclaves) qui constitue un champ d'investigation majeur de l'historiographie récente, de part et d'autre de l'Atlantique.

Ce sujet permet de considérer le rôle des femmes dans les remises en cause de l'ordre établi, à travers leurs propres écrits et ceux des hommes qui les évoquent, à travers leurs actions, à travers leur présence représentée et réelle dans ces révoltes, et à travers leur sort dans les mouvements révolutionnaires et leurs évolutions.

D'un point de vue géographique, le sujet a été restreint. Ont été exclus de la question l'Irlande, les Pays-Bas autrichiens et les Provinces Unies. Cette restriction pouvait être interrogée par la candidate ou le candidat, et être éventuellement comblée par un apport de connaissances personnelles sur d'autres figures féminines de la période issues de ces espaces.

- Analyse et enjeux du sujet

La pluralité introduite par l'usage du pluriel « Femmes » nécessitait d'interroger les différents profils, statuts et origines des femmes (familial, marital, juridique, culturel, social, ethnique, géographique) au cours de la période. La préposition « en » permettait de replacer les femmes au cœur du processus révolutionnaire. Cela devait conduire la candidate ou le candidat à questionner leur expérience, leur vécu, leurs actions, leurs idées, leurs aspirations. Sur le plan intellectuel, quel regard portent-elles sur les bouleversements politiques et sociaux qu'elles traversent ? Qu'en attendent-elles ? Sur le plan matériel, de quelles manières participent-elles à ces bouleversements, alors même que souvent, on leur dénie la possibilité légale de le faire ? En quoi révèlent-elles les limites des mouvements révolutionnaires, dont les autorités sont concentrées entre les mains des hommes, qui seuls ont le pouvoir de faire la loi ?

Certaines de ces femmes sont également un sujet singulier de ces révolutions, comme les esclaves. Comment leur appliquer l'affirmation de droits universels ? Quelle place leur accorder dans les transformations en cours ? Sujets d'embarras, sujets de débats, elles peuvent être aussi discréditées, critiquées pour leur émotivité soi-disant à l'origine de troubles, craintes pour leur participation aux violences populaires (telle la sans-culotte tricoteuse, « furie de guillotine », figure fantasmée étudiée par Dominique Godineau).

Le terme « révolution » devait faire l'objet en introduction d'une réflexion approfondie et d'une proposition de définition, tenant compte à la fois des contextes spécifiques à chaque espace étudié et des renouvellements historiographiques liés au développement de l'histoire globale et connectée.

- Mise au point historiographique :

Les *Gender studies* ont offert un champ d'investigation pluridisciplinaire mettant au centre des préoccupations les femmes et leur rapport social aux hommes, de part et d'autre de l'Atlantique. Plus récemment, les *Subaltern studies* les ont étudiées de manière associée à d'autres catégories de laissés-pour-compte de la dynamique révolutionnaire (les noirs, les autochtones amérindiens, les indigents), questionnant leur agentivité, leur politisation, leur résistance et leur lutte pour leurs droits.

L'historiographie française s'est penchée assez tardivement sur les femmes en Révolution : c'est surtout depuis le Bicentenaire de la Révolution que les travaux se sont multipliés sur le sujet. Alors que beaucoup d'études (émanant notamment des *Gender studies* anglo-saxonnes) voyaient la Révolution française comme la défaite historique des femmes, qui auraient été tenues à l'écart des grandes avancées politiques, plusieurs travaux ont cherché au contraire, à partir de la fin des années 1980, à comprendre comment les femmes ont contourné cette exclusion, et ont joué un rôle indéniable dans la vie politique

révolutionnaire²¹. De nombreuses études invitent à quitter la focalisation sur les grandes figures (Madame Roland, Charlotte Corday, Olympe de Gouges ou Théroigne de Méricourt) pour envisager la masse des femmes en révolution. Il faut souligner notamment l'étude fondatrice de Dominique Godineau, *Citoyennes tricoteuses*²², qui a mis au jour l'implication active des femmes, surnommées péjorativement « tricoteuses » par leurs détracteurs (parce qu'elles tricotent ou travaillent de leurs mains pendant les séances), dans les lieux de débats politiques. Pour Dominique Godineau, les femmes en révolution sont des « citoyennes sans citoyenneté » : citoyennes passives car exclues du droit de vote²³, elles n'en demeurent pas moins, par leur politisation et leur agentivité, des citoyennes, actrices des événements révolutionnaires. Jean-Clément Martin, dans son étude sur la violence pendant la Révolution française²⁴, a également souligné l'importance de la participation des femmes dans les journées d'émeutes révolutionnaires.

Une attention particulière a récemment été portée aux femmes les plus marginales, qu'elles soient prostituées²⁵ ou pauvres²⁶. Des études régionales permettent de souligner que l'agentivité des femmes en révolution n'est pas cantonnée aux femmes parisiennes, mais aussi d'envisager la place centrale des femmes dans la contre-révolution²⁷.

Deux synthèses récentes permettent de synthétiser les apports historiographiques sur la question des femmes en révolution : Christine Le Bozec, *Les femmes et la Révolution 1770-1830*, Paris, Passés Composés, 2019 ; et Jean-Clément Martin, *La révolte inachevée des femmes : France (1771-1820)*, Paris, Armand Colin, 2025.

L'implication des femmes dans la révolution américaine a suscité moins de travaux spécifiques, du moins, accessibles à un lectorat francophone²⁸. C'est aussi le cas pour la révolution haïtienne²⁹.

➤ Problématique

Plusieurs problématiques pouvaient être enchâssées : En quoi les révolutions de la fin du XVIII^e siècle constituent-elles, pour les femmes, une opportunité pour s'engager et revendiquer des droits nouveaux ? En quoi la politisation et l'agentivité des femmes en révolution se heurtent-elles à des limites, dans la mesure où les hommes (qu'ils soient députés, journalistes ou pamphlétaires) tendent à dénigrer l'engagement révolutionnaire des femmes et à les exclure des décisions ou des espaces politiques ? Enfin, en quoi la révolution touche-t-elle diversement les femmes selon leur niveau social et économique (notamment les femmes les plus marginales, noires, pauvres) ?

²¹ C'est notamment le questionnement mené par Martine Lapiéd, « Une absence de Révolution pour les femmes ? », dans Michel Biard (dir.), *la Révolution française, une histoire toujours vivante*, Paris, Tallandier, 2010, p. 303-315. Voir également Guillaume Mazeau et Clyde Plumauzille, « Penser avec le genre, troubles dans la citoyenneté révolutionnaire », *La Révolution française*, n°9, 2015. <https://lrf.revues.org/1458>

²² Dominique Godineau, *Citoyennes tricoteuses. Les femmes du peuple à Paris pendant la Révolution française*, Paris, Alinéa, 1988.

²³ Sur la question du vote, voir Anne Verjus, *Le cens de la famille. Les femmes et le vote, 1789-1848*, Paris, Belin, 2002.

²⁴ Jean-Clément Martin, *Violence et Révolution, Essai sur la naissance d'un mythe national*, Paris, Seuil, 2006. Voir aussi, du même auteur, *La révolte brisée. Femmes dans la Révolution et l'Empire*, Paris, Armand Colin, 2008.

²⁵ Clyde Plumauzille, *Prostitution et Révolution : les femmes publiques dans la cité républicaine (1789-1804)*, Ceyzérieu, Champ-Vallon, 2016.

²⁶ Brigitte Dionnet, *Les Parisiennes pauvres porteuses de révolution (1789-1804)*, Paris, Classique Garnier, 2025.

²⁷ Solenn Mabo, *Citoyennes ou rebelles. Des Bretonnes dans la Révolution française*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2025 ; Martine Lapiéd, *L'engagement politique des femmes dans le sud-est de la France de l'Ancien Régime à la Révolution. Pratiques et représentations*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2019.

²⁸ On peut citer notamment Mary Beth Norton, *Liberty's Daughters: The Revolutionary Experience of American Women, 1750-1800*, Cornell University Press, 1996 ; Elise Marienstras, Bernard Vincent, Geneviève Fabre, Barbara Karsky et Frédéric Limare, *Les oubliés de la Révolution américaine : Femmes, Indiens, Noirs, quakers, francs-maçons dans la guerre d'Indépendance*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1990 ; Linda Kerber, *Women of the Republic: Intellect and Ideology in Revolutionary America*, Chapel Hill (N.C.), University of North Carolina Press, 1997 ; et, très récemment, les chapitres concernant la révolution américaine dans Virginie Adane, *Des femmes en Amérique : Une histoire des États-Unis de Pocahontas à #MeToo*, Paris, Perrin, 2025 <https://shs.cairn.info/des-femmes-en-amerique--9782262099503-page-101?lang=fr>.

²⁹ Voir Philippe Girard, « Rebelles with a Cause: Women in the Haitian War of Independence, 1802-1804 », *Gender and History*, 21-1, 2009, p. 60-85.

➤ Thématiques possibles de commentaire

Le dossier était organisé autour de 4 thématiques principales :

- La diversité des profils de femmes en révolution (femmes blanches / femmes noires esclaves ou libres ; femmes du peuple, mais aussi nobles et membres du clergé ; révolutionnaires convaincues / contre-révolutionnaires ; ...)
- Les femmes, actrices des processus révolutionnaires : positionnement, engagement et participation politique ;
- Les idées, les espoirs des femmes suscités par les bouleversements politiques et sociaux de ces révolutions, à la fois sur la condition féminine, et sur d'autres sujets (égalité, abolition de l'esclavage...) ;
- Les femmes laissées pour compte de ces révolutions : à la fois victimes des processus révolutionnaires et exclues des avancées révolutionnaires (et qui le dénoncent)

Le tableau ci-dessous propose une présentation des enjeux des documents du dossier en lien avec les thématiques principales.

	Document	Principaux enjeux du document	Thèmes abordés
1	Philip DAWE, <i>A society of patriotic ladies, at Edenton in North Carolina</i> , Londres, gravure coloriée à la main, British Museum, 1775.	- Rôle des femmes patriotes : pétition, participation à un boycott, espace de discussion féminin - Dimension satirique et péjorative de la caricature : point de masculin, point de vue anglais (femmes volontairement enlaidies, enfant abandonné sous la table, situation compromettante avec la présence d'hommes) - Remise en question du rôle traditionnel de la femme - Ironie du texte de la légende (« Cette coutume pernicieuse qui consiste à boire du thé »)	Femmes actrices des processus révolutionnaires Diversité des profils de femmes en révolution
2	Lettre d'Abigail ADAMS à son mari John Adams, le 31 mars 1776, <i>National Archives, Founders Online</i> [en ligne]	- Réflexion d'une intellectuelle progressiste sur l'évolution des combats et sur ce que doit être le nouvel État indépendant (notamment sur le plan législatif). - Lettre intime entre époux - Critique de la « tyrannie » masculine et revendication d'une représentation politique féminine - Réflexion plus large sur la liberté et l'égalité (allusion à l'esclavage)	Femmes actrices des processus révolutionnaires Les femmes, laissées pour compte des révolutions Idées et espoirs des femmes au cours de ces révolutions Diversité des profils de femmes en révolution

3	Olympe DE GOUGES, <i>Zamore et Mirza ou l'Heureux Naufrage, suivi de Réflexions sur les hommes nègres</i> , p. 92-99, Paris, chez Cailleau, 1788.	- Défense d'autres exclus des processus révolutionnaires, contribuant à la circulation des idées abolitionnistes - Idées plus radicales que celles de la Société des amis des noirs (née en 1788) qui se borne, à l'orée de la Révolution, à demander l'interdiction de la traite - Argumentaire par lequel Olympe de Gouges tente de minimiser la portée radicale de son propos	Femmes actrices des processus révolutionnaires Idées et espoirs des femmes au cours de ces révolutions Les femmes, laissées pour compte des révolutions Diversité des profils de femmes en révolution
4	<i>A faut esperer qu'eu se jeu la Finira bentot</i> , eau-forte anonyme en couleur, BnF, département des Estampes et de la photographie, 1789.	- Diversité sociale des femmes en révolution - Double domination des femmes des milieux populaires - Recomposition des statuts sociaux : déclassement et marginalisation sociale des femmes des deux premiers ordres	Diversité des profils de femmes en révolution Idées et espoirs des femmes au cours de ces révolutions
5	Document 5a Antoine LAJARD, <i>Mémoires</i>, éditées dans Jacques CAUNA, « La Révolution à Port-au-Prince (1791-1792) vue par un Bordelais », <i>Annales du Midi</i>, t. 101, n°185-186 (1989), p. 169-200. Document 5b Antoine DALMAS, <i>Histoire de la Révolution de Saint-Domingue</i>, Paris, Mame frères, 1814.	- Point de vue de colons sur des femmes de couleur en révolte à St Domingue - Point de vue masculin considérant les femmes soit comme responsables des troubles, soit comme victimes.	Diversité des profils de femmes en révolution Les femmes, laissées pour compte des révolutions

6	Document 6a Jean-Baptiste LESUEUR, <i>Théroigne de Méricourt en habit d'amazone</i>, gouache, musée Carnavalet, entre 1792 et 1795. Document 6b Jean-Baptiste LESUEUR, <i>Famille allant à la guinguette</i>, gouache, musée Carnavalet, entre 1793 et 1794. Document 6c Jean-Baptiste LESUEUR, <i>La disette du pain</i>, gouache, musée Carnavalet, entre 1794 et 1796.	- L'engagement militaire de certaines femmes avec l'identification de Théroigne de Méricourt - La vie quotidienne des Françaises au cours de la période révolutionnaire (difficultés économiques, pauvreté, entraide sociale) et rôle nourricier de la femme (disette) - Présentation idéalisée d'une famille sans-culotte rappelant la place dévolue à la femme en révolution (bonne épouse, bonne mère de citoyen)	Femmes actrices des processus révolutionnaires Les femmes, laissées pour compte des révolutions Diversité des profils de femmes en révolution
7	Rapport du député Amar au nom du Comité de sûreté générale, sur la nécessité d'interdire aux femmes d'exercer les droits politiques et de s'assembler, lors de la séance du 9 brumaire an II (30 octobre 1793), Archives parlementaires.	- Interdiction des clubs et des sociétés populaires de femmes - Circonscription des femmes à la sphère privée et familiale reposant sur un argumentaire naturalisant et patriarcal	Femmes actrices des processus révolutionnaires Les femmes, laissées pour compte des révolutions Diversité des profils de femmes en révolution
8	« Aux républicaines », article paru dans <i>La Gazette nationale ou le Moniteur universel</i>, 29 brumaire an II (19 novembre 1793), [en ligne]	- Association de trois figures majeures mais contrastées de femmes françaises en révolution, présentées comme ennemies de la République - Femmes victimes de la révolution - Femmes érigées en contre-modèle de féminité par rapport à l'idéal féminin prôné par les Conventionnels (femme vertueuse, tournée vers l'accompagnement discret mais actif des hommes de leur cercle familial)	Femmes actrices des processus révolutionnaires Diversité des profils de femmes en révolution Idées et espoirs des femmes au cours de ces révolutions Les femmes victimes des révolutions

		- Ton menaçant de l'article, avertissement adressé à l'ensemble des femmes	Les femmes, laissées pour compte des révolutions
9	« Précis de la conduite révolutionnaire de dame Pauline Léon, femme Leclerc », rédigé le 4 juillet 1794 en prison, et adressé au Comité de sûreté générale. Archives nationales, Paris, F7 4774/9, dossier Leclerc.	- Multiplicité des formes d'engagement d'une femme en révolution (participation à des journées révolutionnaires, signature de pétitions, participation à des clubs et des sociétés populaires...) - Dangers liés à cet engagement et infériorité féminine (cession de sa pique au profit d'un homme) - Mémoire justificatif rédigé durant son emprisonnement, visant à justifier son parfait engagement révolutionnaire	Femmes actrices des processus révolutionnaires Idées et espoirs des femmes au cours de ces révolutions Diversité des profils de femmes en révolution Les femmes, laissées pour compte des révolutions

Ces documents devaient être associés, confrontés pour nourrir le commentaire :

Thématique	Déclinaison possible	Croisement possible des documents
Les femmes, actrices des processus révolutionnaires	La politisation des femmes	1, 2, 3, 7, 8, 9
	L'engagement physique, armé, la participation aux violences	6a, 9
	La participation aux circulations d'idées	2, 3
La diversité des profils de femmes en révolution	Les grandes figures historiques	2, 3, 6a, 8, 9
	La variété des situations des femmes en révolution (sociale, familiale, esclave/libre, ...)	1, 2, 4, 5 (a et b), 6b et 6c, 8, 9
	Une représentation menaçante et déconsidérée	1, 5b, 7, 8
	Les idéaux de liberté et d'égalité	2, 3, 4, 9

Les idées, les espoirs des femmes suscités par les révolutions	La quête de droits civiques en République	2, 8, 9
Les femmes, des laissées pour compte des révolutions	Les femmes, oubliées des acquis révolutionnaires ou victimes des évolutions politiques	2, 3, 7
	Les femmes victimes des violences révolutionnaires, au quotidien	1, 2, 5 (a et b), 6c, 8, 9

➤ **Plans possibles :**

L'approche **chronologique**, classique, était possible mais, limitait une exploitation comparée exhaustive des documents :

I. Les femmes à l'aube des révolutions atlantiques (années 1770-1780)

- A. Femmes et sociabilités politiques (documents 1, 2)
- B. Des espoirs et des revendications, civiles et politiques (documents 2 et 3)
- C. Les femmes de couleur : une double marginalisation dans une société d'ordres et esclavagiste (documents 3, 4 et 5)

II. Les femmes, au cœur des crises révolutionnaires (années 1780-1790)

- A. Des actrices visibles des événements révolutionnaires (documents 6a, 6b, 8, 9)
- B. Femmes et radicalisation révolutionnaire : la participation des femmes aux violences (documents 5, 6a, 9)
- C. Faire face aux difficultés du quotidien en révolution (documents 5, 6c, 9)

III. Les femmes, victimes du retour à l'ordre (années 1790-1800)

- A. La fermeture des espaces politiques féminins (documents 7 et 9)
- B. La réaffirmation d'un ordre social et familial patriarcal (documents 7, 8 et 9)
- C. Des échecs immédiats mais une période fondatrice (documents 3, 4, 8)

Un traitement **thématique** du sujet était à privilégier :

I. Des vies féminines percutées par la révolution

A. La révolution comme bouleversement de l'ordre social au féminin

Que ce soit en Amérique du Nord, en France ou aux Antilles, les événements révolutionnaires viennent percuter des sociétés qui sont loin d'être homogènes. Il convient de rappeler combien ne considérer les femmes en révolution que sous l'angle de la femme populaire ou « sans-culotte » est réducteur et erroné. Le **document 4** en constitue le parfait exemple, en représentant, au prisme du genre, une vision caricaturale et figée de la société d'ordres française. Si la femme du tiers-état ploie sous le fardeau (en étant placée d'ailleurs dans une situation de double infériorité par rapport aux hommes populaires), certaines femmes occupent une position dominante ou privilégiée dans la société pré-révolutionnaire, qu'elles soient membres de la noblesse ou d'une congrégation religieuse. La Révolution vient cependant percuter ce système d'ordres et renverser les hiérarchies sociales. Le candidat ou la candidate pouvait ainsi évoquer la perte des privilèges de la noblesse, et l'importance de l'émigration pour ce milieu, mais aussi la politique religieuse de la Révolution, caractérisée notamment par la suppression des congrégations religieuses et la mise en vente comme biens nationaux des

possessions ecclésiastiques. Pour les femmes nobles et les religieuses, la Révolution correspond donc à un moment de profond déclassement, de perte des repères, de marginalisation, voire de violences subies et d'exil. Au contraire, la révolution constitue une opportunité pour les femmes populaires. Nombreuses sont les femmes du monde de l'artisanat et de la boutique à participer au mouvement sans-culotte, à l'instar de Pauline Léon ([document 9](#)), issue d'un milieu marchand.

Le [document 8](#), évoquant la figure de Marie-Antoinette, d'Olympe de Gouges et de Manon Roland, mais aussi le [document 3](#) d'Olympe de Gouges et le [document 1](#), représentant des femmes de la bonne société américaine, permettaient cependant d'évoquer des parcours de femmes issues des couches sociales supérieures, et de nuancer le propos : les femmes du premier ordre ne font pas que subir les événements, mais peuvent aussi s'engager avec conviction dans le processus révolutionnaire.

B. Vivre en révolution : faire face aux difficultés du quotidien

L'historiographie (de Jean Nicolas à Jean-Clément Martin) a montré que l'une des clés d'explication à la présence nombreuse des femmes dans les journées révolutionnaires était le fait que les questions frumentaires constituent le domaine privilégié des femmes, dont le rôle nourricier est central. De fait, par-delà les enjeux politiques, la révolution constitue un défi pour les femmes, confrontées aux difficultés quotidiennes pour nourrir leur famille, *a fortiori* dans les moments de crise économique. Les gouaches de Lesueur ([documents 6 b et c](#)) permettent d'entrer dans ce quotidien, en montrant des femmes dans leur rôle d'épouse et de mère, mais également, leur place centrale dans ces questions de subsistance : la partie gauche de la [gouache 6c](#) montre une femme qui fait cuire une soupe dans la rue, vendue quelques sous aux ouvriers et aux pauvres qui se pressent autour d'elle. La partie droite représente des rentiers qui mendient, la femme vendant ses derniers bijoux : il permettait d'évoquer le déclassement des anciens privilégiés. Le [document 1](#) montre également que les femmes américaines se mobilisent autour de questions économiques dans les années 1770 : elles dénoncent les taxes anglaises sur les produits de consommation. Si les difficultés économiques sont nombreuses pour les femmes populaires, elles peuvent être dramatiques pour les femmes âgées, veuves, malades ou infirmes, dont l'invisibilité dans les sources est compensée par certaines des gouaches de Lesueur ([document 6c](#)).

C. Les femmes noires, doublement marginalisées et victimes

Dans les sociétés pré-révolutionnaires esclavagistes, la femme noire constitue le maillon le plus bas de l'échelle sociale. Au service de maîtres qui ont tous droits sur elles (y compris sur le plan sexuel), les esclaves noires sont présentes dans de nombreuses familles de la haute société, comme en témoigne le [document 1](#), où une domestique noire – dont l'invisibilité est soulignée par le fait qu'on ne voit que sa tête – apporte sur un plateau l'encre et la plume destinées à la signature de la pétition. Si les milieux éclairés – français comme anglais – sont touchés par le courant abolitionniste et réfléchissent, à la fin des années 1780, à l'abolition de la traite (plus qu'à l'interdiction réelle de l'esclavage), la condition des femmes noires n'est pas l'objet de réflexions spécifiques. Ainsi, dans le [document 3](#), Olympe de Gouges dénonce le « déplorable » et « effroyable sort » des « hommes nègres » et leur « horrible esclavage », la violence et l'asservissement dont ils font l'objet, et plaide pour une « liberté générale ». Pour autant, bien que femme elle-même, et mentionnant la vue, étant enfant, d'une « négresse », qui l'a fait réfléchir à la condition des Noirs, elle pense au masculin (bien que le terme d'« homme nègre » soit sans doute un terme générique, dans le sens d'« humain de couleur noire ») et ne fait pas une place spécifique dans sa réflexion au sort des femmes noires.

Quand la colonie insulaire de Saint-Domingue s'embrase à partir de 1791, les femmes noires sont prises au cœur des événements révolutionnaires. Il faut souligner la difficulté de trouver des sources d'époque qui concernent, et même évoquent simplement, les femmes dans la révolution haïtienne. Les [documents 5 a et b](#) livrent le témoignage de deux colons blancs sur les événements de novembre 1791. Dans ces récits des violences, qui condamnent l'insurrection des libres de couleur, les femmes noires apparaissent à la marge, de manière anecdotique, soit pour souligner ([document 5a](#)) que les « femmes de couleur » sont victimes (chassées de chez elles, violentées), soit pour sous-entendre ([document 5b](#)) qu'elles participent elles-mêmes aux actions révolutionnaires, en l'occurrence, l'incendie de Port-au-Prince.

II. S'engager : les ressorts de l'agentivité des femmes en révolution

A. Politisation et engagement intellectuel : porter des causes par l'écrit

Les sources témoignent de la multiplicité des manières, pour les femmes, de s'engager dans le processus révolutionnaire. La frange féminine lettrée (rappelons qu'il s'agit d'une minorité de femmes) s'empare d'abord de l'écrit comme outil puissant au service de la cause révolutionnaire. Les campagnes de boycott qui ouvrent la révolution américaine s'accompagnent de pétitions pour dénoncer les taxes anglaises. Le [document 1](#) témoigne de l'implication des femmes dans ces procédures contestataires, en montrant un rassemblement de femmes de la bonne société afin de rédiger une pétition contre les Anglais. Le document place au centre des regards, sur la table, et dans une dimension disproportionnée, le papier de la pétition elle-même. En France également, les pétitions constituent un moyen pour les femmes de s'engager dans les événements révolutionnaires, ce que montre Pauline Léon ([document 9](#)), évoquant sa signature tant de la pétition du Champ-de-Mars le 17 juillet 1791 (réprimée dans la violence) que d'autres pétitions lancées après l'arrestation de Louis XVI à l'été-automne 1792, pour demander la mort du roi.

Les femmes les plus lettrées s'emparent également des ressources que constitue le pamphlet, à une époque où l'importance de l'écrit, et notamment des affiches et placards dans les rues (comme l'a montré Laurent Cuvelier), est essentielle. Olympe de Gouges constitue un exemple paradigmatique de femme lettrée, qui publie de très nombreux textes (mais aussi des pièces de théâtre) pour défendre des idées progressistes. L'un de ses combats principaux, comme le montre le [document 3](#), est la cause abolitionniste. Le candidat ou la candidate pouvait souligner l'aisance argumentative de l'autrice, la puissance de sa démonstration, et souligner le contraste avec la manière dont elle s'excuse de proférer des opinions politiques (« Je n'entends rien à la Politique ») : cet écrit témoigne de l'instruction plus limitée des femmes, mais aussi du fait que de tels écrits publiés par une femme représentent à l'époque une audace réprouvée par beaucoup. La pièce de théâtre *Zamore et Mirza*, écrite par Olympe de Gouges en 1782 et dont l'extrait du document 3 accompagne la publication du texte, est d'ailleurs interrompue au bout de trois représentations. Ce qui choque sans doute doublement, c'est que ces idées contestataires (abolitionnistes) soient portées par une femme (veuve et libre de surcroît).

Enfin, l'influence intellectuelle des femmes peut se faire plus discrète, au sein du couple conjugal. C'est le cas d'Abigail Adams ([document 2](#)), dont la correspondance avec son mari John, alors membre du Congrès continental, révèle l'implication quotidienne de cette femme dans les événements révolutionnaires américains (elle commente l'avancée des combats), mais aussi ses tentatives pour faire pression sur les décisions politiques prises par les insurgés. Alors que la déclaration d'indépendance des États-Unis est imminente, et que l'écriture de la Constitution américaine est en gestation (« le nouveau code de lois que vous devrez sans doute élaborer »), Abigail Adams plaide pour une révolution des rapports hommes-femmes, afin de mettre fin à la « tyrannie » masculine. Elle dénonce les violences faites aux femmes (« Pourquoi alors ne pas priver les vicieux et les hors-la-loi du pouvoir de nous traiter avec cruauté et indignité en toute impunité ? ») et demande aux futurs dirigeants des mesures de « protection » pour les femmes, « d'une attention et d'un soin particuliers ». Il faut souligner qu'il ne s'agit pas encore de la revendication d'une égalité pleine et complète, ce qui est représentatif de la majorité des écrits contemporains. Elle demande cependant que les femmes puissent avoir leur « mot à dire » sur les lois ainsi qu'une « représentation » politique, ce qui est assez exceptionnel (ainsi, très peu de contemporains revendiquent le droit de vote pour les femmes françaises – à l'exception notamment de Condorcet, *L'admission des femmes au droit de cité*, 1790). De même, le texte porte, comme celui d'Olympe de Gouges, une dénonciation de l'esclavage (« la passion pour la liberté ne peut être aussi forte dans le cœur de ceux qui ont l'habitude de priver leurs semblables de la leur »), bien qu'elle ne propose aucune mesure politique explicite sur ce sujet.

B. L'omniprésence des femmes dans les lieux de délibération politique (réunions, clubs, etc.)

Les femmes investissent également les lieux de débat politique, dont le nombre explose en contexte révolutionnaire, notamment en France. Dans les assemblées, sections, clubs, sociétés

populaires, les femmes sont présentes en grand nombre, dans les tribunes ou dans le public – même si de nombreux clubs sont non mixtes et empêchent de fait la participation active des femmes. Dans son « précis de la conduite révolutionnaire » ([document 9](#)), Pauline Léon, alors emprisonnée sous accusation d'hébertisme, tente de justifier sa parfaite conduite révolutionnaire. Pour cela, elle choisit de mettre particulièrement en avant sa participation à ces assemblées politiques populaires (« [En 1791] je fus introduite à la société des Cordeliers, que je n'ai cessé de fréquenter depuis, ainsi que la Société fraternelle » ; « après avoir passé une partie de la nuit à la section » ; « C'est dans les sociétés populaires [...] que je propageai les principes de la douce égalité. C'est dans les sections [...] que je prêchai avec toute l'énergie dont je suis susceptible »), ainsi que le fait qu'elle ait elle-même fondé un club, la Société Révolutionnaire (ou club des Citoyennes républicaines révolutionnaires) en mai 1793, qui est l'un des rares clubs uniquement féminins. Par son action de propagande et d'appel à l'insurrection, ce club, considéré par les historiennes et historiens (depuis Dominique Godineau) comme l'une des principales forces du mouvement révolutionnaire dans la première moitié de l'année 1793, a joué un rôle fondamental dans la chute des Girondins en mai-juin 1793. Le [document 1](#) permet également d'attester l'existence d'assemblées féminines dans la révolution américaine, et de modalités d'action spécifiques. Le décor (rideaux, fauteuils, présence de l'enfant et du chien, ainsi que de la domestique) permet de supposer que la réunion a lieu dans la demeure de l'une de ces femmes de la bonne société. Bien que quelques hommes soient présents, la réunion semble essentiellement féminine, preuve que les femmes américaines pouvaient s'organiser et mener des actions politiques spécifiques. Outre la signature de la pétition, ces femmes organisent la vente de produits de substitution au thé anglais (ce qui est visible à l'arrière-plan). Enfin, la candidate ou le candidat pouvait évoquer le fait que plusieurs gouaches de Lesueur (non sélectionnées dans le présent corpus) montrent la participation de femmes dans des assemblées politiques, que ce soit dans les jardins du Palais-Royal ou dans des clubs patriotiques.

C. La violence comme recours : participation aux émeutes et revendication de porter les armes

Outre sa participation à des lieux de débat politique, Pauline Léon insiste ([document 9](#)) sur son implication infatigable dans les événements révolutionnaires. Si l'implication des femmes dans les journées d'octobre 1789 et la marche sur Versailles est bien connue (ses représentations iconographiques peuvent d'ailleurs être mobilisées en contrepoint des documents du corpus), les femmes sont nombreuses dans toutes les émeutes révolutionnaires françaises. Pauline Léon décrit sa participation « enthousias[t]e » à la prise de la Bastille (« l'on me vit du matin au soir animer les citoyens contre les partisans de la tyrannie, mépriser et braver les aristocrates, barricader les rues et exciter les lâches à sortir de leurs maisons pour secourir la patrie en danger »), mais aussi à la prise des Tuileries le 10 août 1792 (« je me mis [...], armée d'une pique, dans les rangs des citoyens pour aller combattre le tyran et ses satellites »). La mention explicite de son arme suggère qu'elle ne fait pas qu'encourager les assaillants, mais est prête à faire preuve de violence. De même, l'implication des femmes de couleur dans les événements révolutionnaires à Saint-Domingue est mentionnée par les [documents 5](#). Portée sans doute par l'élan de l'insurrection armée, Abigail Adams affirme également ([document 2](#)) que les femmes sont prêtes à se révolter (« fomenter une rébellion ») et à refuser de se soumettre aux lois si ses revendications n'étaient pas acceptées (dans un parallèle sans doute évident alors avec le « *no taxation without representation* » de la Boston Tea Party).

Certaines femmes, dans ces trois révolutions, prennent particulièrement les armes et exigent d'être reconnues comme soldats. Elles s'engagent aux côtés des hommes dans les troupes armées, pour défendre leur patrie menacée par les monarchies ennemies. C'est le cas de Théroigne de Méricourt, dessinée par Lesueur ([document 6a](#)) dans sa tenue de soldat, armée d'un sabre et d'un pistolet, aux côtés de soldats masculins. Sa posture (elle brandit son pistolet, et a une main sur son sabre) évoque sa détermination. Comme Pauline Léon, Anne-Josèphe Théroigne (dite « de Méricourt ») fréquente assidûment les tribunes de l'Assemblée, participe aux journées d'octobre, et a créé une société politique éphémère (la « Société des amis de la loi », en janvier 1790). Dès mars 1792, elle prend activement position en faveur de la guerre, revendique l'autorisation du port des armes pour les femmes ainsi que leur égalité politique, et invite les citoyennes, dans plusieurs écrits, à s'organiser en corps armé. L'implication dans les combats révolutionnaires de certaines femmes comme soldats est également attestée tant pour la révolution américaine (avec la figure notamment de Molly Pritcher ou de Margaret

Corbin), que pour la révolution haïtienne (telle Marie-Jeanne Lamartinière, mulâtresse, soldate et aide de camp de son mari – l'un des chefs de la Révolution haïtienne –, commémorée par de nombreux écrits postérieurs).

III. Les femmes, laissées-pour-compte du processus révolutionnaire ?

A. Marginalisation et exclusion des femmes au nom de la « nature » féminine

Les revendications et engagements politiques des femmes viennent pourtant se heurter au système patriarcal, qui connaît peu de modifications dans les recompositions révolutionnaires. Très peu d'hommes (comme Condorcet) apportent leur soutien explicite aux femmes. Si les femmes sont les grandes perdantes des avancées politiques des débuts de la Révolution française – en étant exclues de *facto*, pour prendre un exemple paradigmatique, des droits nouveaux exprimés par la DDHC –, leur engagement politique se voit de surcroît considéré comme de plus en plus problématique, au fil des années et des recompositions politiques révolutionnaires.

Dans les discours politiques et les écrits (pamphlets, journaux), les femmes se voient renvoyées à leur condition considérée comme inférieure, au nom d'une supposée « nature ». Dans le [document 7](#), le député Amar reprend les arguments de ce dénigrement de la nature féminine en des termes catégoriques (« En général, les femmes sont peu capables de conceptions hautes et de méditations sérieuses »). Reprenant des idées alors communément admises (et notamment exprimées par Rousseau), il affirme que les deux sexes sont distingués par des différences prétendument « naturelles » (à l'homme, l'« énergie », l'« audace » et le « courage », à la femme, « la douceur et la modération »), qui réservent à l'homme « tout ce qui exige de la force, de l'intelligence, de la capacité », et à la femme, les soins du foyer et l'éducation des enfants. Des arguments très similaires sont avancés par l'article de journal intitulé « Aux républicaines » ([document 8](#)), qui présente trois figures de femmes récemment guilloténées : l'ex-reine Marie-Antoinette, et les girondines Olympe de Gouges et Manon Roland. L'argumentation devait être l'objet d'un commentaire des candidat.es : le portrait successif de ces trois figures les érige en contre-modèles de femmes, coupables moins pour leurs idées politiques, que pour avoir outrepassé leur condition féminine (« elle sacrifia son époux, ses enfants » ; « Elle fut mauvais mère, épouse débauchée » ; « elle voulut être homme d'État, et il semble que la loi ait puni cette conspiratrice d'avoir oublié les vertus qui conviennent à son sexe » ; « Cependant elle était mère, mais elle avait sacrifié la nature en voulant s'élever au-dessus d'elle ; le désir d'être savante, la conduisit à l'oubli des vertus de son sexe »). Cet article de journal porte en creux l'idéal féminin prôné par les Conventionnels : une femme vertueuse, tournée vers l'accompagnement discret mais actif des hommes de son cercle familial (époux et enfants).

B. Satire et caricature : une manière pour les hommes de dénigrer les combats féminins et de reprendre le contrôle

Portés par la conviction de ces arguments naturalisants, de nombreux hommes perçoivent les femmes engagées dans les mouvements révolutionnaires comme des menaces. Les documents du corpus constituent ainsi des témoignages de la manière dont les hommes dénigrent les combats féminins et entendent reprendre le contrôle, tant sur le plan symbolique que concret.

Le [document 1](#) constitue ainsi un document à charge contre les femmes américaines insurgées. La dimension satirique de l'estampe (faite par un Anglais) doit être commentée, dans la mesure où son but est de discréditer les femmes patriotes d'Edenton. Le dénigrement de l'action politique de ces femmes passe par la caricature physique (laideur des femmes représentées), mais aussi l'insinuation que cette réunion politique n'est que le prétexte à des rendez-vous galants (deux femmes semblent ainsi séduire des hommes, autour de la table centrale), et à la débauche (flasques vides sous la table, où se trouve aussi un petit enfant, abandonné par ces femmes indignes qui oublient leur condition de mère).

De manière beaucoup plus virulente, le [document 8](#) ne fait pas que fustiger trois femmes guilloténées. Par son ton comminatoire, par son titre, qui s'adresse explicitement aux femmes (« Aux républicaines »), il contient un avertissement empreint de menaces voilées, enjoignant les femmes à se

conformer à ce qu'on attend de leur nature féminine et à ne pas se mêler de politique, sous peine de subir le même destin que ces trois contre-modèles. De la même manière, le [document 9](#) révèle les risques encourus par les femmes au cœur des émeutes révolutionnaires : forcée en 1792 de céder sa pique à un homme, Pauline Léon écrit, en 1794, depuis une prison. Là encore, ses convictions politiques lui font encourir l'échafaud : il fallait lire son argumentation comme un plaidoyer, mettant en avant les aspects de son engagement politique les plus susceptibles d'obtenir sa libération. Enfin, les candidat.es pouvaient évoquer la figure de Théroigne de Méricourt ([document 6a](#)), agressée publiquement pour ses positions girondines, puis internée sur demande de son frère au printemps 1794 pour délire psychiatrique. Elle reste internée jusqu'à sa mort en 1817.

C. Une exclusion politique définitive ?

En dépit de l'aide que les femmes ont apporté dans les soulèvements révolutionnaires, les hommes n'entendent pas leur donner des droits politiques et une égalité réelle. Ainsi, la lettre d'Abigail Adams ([document 1](#)) reste le vœu pieux d'une intellectuelle épouse d'un acteur de premier plan, mais à l'influence finalement limitée, qui n'aboutit à rien de concret dans les décisions politiques prises par les hommes politiques américains dans les années 1770. Certain.es candidat.es ont d'ailleurs, à juste titre, évoqué la réponse teintée d'ironie de son mari John Adams, adressant à sa femme une fin de non-recevoir.

En ce qui concerne la France, le « gouvernement révolutionnaire³⁰ » de 1793-1794 constitue un point de rupture, dans la mesure où il met un coup d'arrêt à la possibilité de participation des femmes aux lieux de débat politique. Le [document 7](#), rapport rédigé par le député montagnard Amar, fait suite à la sollicitation des marchandes de la Halle qui demandent aux députés d'interdire les clubs féminins, par crainte que les femmes qui en sont membres ne soient instrumentalisées par l'opposition fédéraliste ou la contre-révolution – cette sollicitation montre d'ailleurs combien les femmes révolutionnaires revendiquant une égalité politique représentent une minorité, même au sein de leur sexe. La Convention souhaite reprendre la main sur les mouvements populaires, et notamment sur la vitalité des clubs féminins. Amar affirme qu'il est nocif pour la République que les femmes puissent « se réunir en association politique » ni « exercer les droits politiques ». Ce texte a un impact important, puisqu'il mène à l'interdiction des clubs et sociétés populaires de femmes, qui se voient rejetées dans la sphère privée et familiale. L'historiographie l'a souvent pointé comme un tournant, menant à la défaite politique des femmes, et a questionné la part de l'antiféminisme des dirigeants masculins révolutionnaires, et celle des inquiétudes politiques et sociales liées aux circonstances pour expliquer cette décision³¹. Pour autant, on peut nuancer l'idée d'un point d'arrêt total de l'implication politique des femmes en l'an II. Plusieurs documents du corpus (à commencer par le [document 9](#) écrit par Pauline Léon, qui est ultérieur) permettent de souligner la multiplicité des moyens d'engagements des femmes en révolution. Après l'interdiction des clubs de femmes, comme le souligne Martine Lapied³², les femmes continuent de s'impliquer dans les événements politiques, en participant aux fêtes révolutionnaires, mais aussi en ayant un rôle de surveillance et de dénonciation contre les « ennemis intérieurs », en participant aux sections ou sociétés populaires locales, ou en multipliant les réseaux d'entraide et de bienfaisance envers les pauvres, les malades ou les soldats. Enfin, pendant la Convention thermidorienne, les journées de prairial an III (mai 1795) sont des émeutes de subsistance menées à nouveau par des femmes. Toutefois, ces journées insurrectionnelles constituent le dernier moment d'une forte mobilisation féminine pendant la période révolutionnaire – quatre nouveaux décrets répressifs sont votés après ces journées contre les femmes, leur interdisant de fréquenter les tribunes de la Convention, d'assister à toute assemblée politique, comme de s'attrouper dans la rue à plus de cinq. Le Code civil de 1804 puis la Restauration

³⁰ Le terme de « gouvernement révolutionnaire » est à préférer à celui de « Terreur », selon le consensus historiographique actuel : le terme de « Terreur », qui représente une reconstruction *a posteriori*, après le renversement de Robespierre, visant à ériger le régime précédent en moment repoussoir, n'est à utiliser qu'entre guillemets. Voir Jean-Clément Martin, *La Terreur : vérités et légendes*, Paris, Perrin, 2017.

³¹ Voir la synthèse de Christine Le Bozec, *Les femmes et la Révolution*, *op.cit.*

³² Martine Lapied, « Une absence de Révolution pour les femmes ? », art. cité.

parachèvent ce retour en arrière, où la plupart des mesures révolutionnaires favorables aux femmes sont supprimées, et impliquent, pour les femmes, un cantonnement à la sphère privée.

➤ Transposition didactique

Rappel des enjeux majeurs de la partie didactique et pédagogique de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve comporte **un volet didactique** où les candidat.es 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 documents issus du corpus. Les attendus de la partie didactique et pédagogique de l'épreuve sont rappelés ci-dessous.

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

	de chapitre etc. On s'assurera que l'évaluation proposée met en œuvre des compétences effectivement travaillées et entraînées auparavant.
--	---

Points d'attention

- Les **volumes horaires** pour chaque thème du programme sont indicatifs, ainsi que **l'ordre des thèmes** à traiter. Le professeur bâtit sa programmation et sa progression selon ses propres choix. Si la candidate ou le candidat le justifie pédagogiquement, elle ou il pourra ainsi proposer de développer tel ou tel aspect en y associant un volume horaire important.
- La proposition pédagogique peut concerner au choix **l'ensemble d'un thème ou un moment de cours**. Il ne peut être reproché à la candidate ou au candidat de ne pas traiter un thème dans son intégralité. Il conviendra toutefois qu'il précise comment le moment de cours proposé s'inscrit dans le cadre du traitement général du thème.
- Si les programmes sont déclinés en thématiques à aborder, il convient de ne pas perdre de vue qu'ils visent également et explicitement à contribuer à la formation générale des élèves. **Les compétences ciblées**, à travailler d'une manière progressive et adaptée au niveau enseigné, sont clairement identifiées dans les programmes et en font partie intégrante, au même titre que les contenus. **De ce fait, les contenus d'enseignement sont indissociables des compétences qu'ils permettent de travailler**. Celles-ci figurent dans les introductions des programmes : au collège, les programmes des cycles 3 et 4 sont précédés d'une liste des compétences travaillées en histoire-géographie en lien avec le socle commun, tandis qu'un tableau des capacités et méthodes figure en tête de chaque programme du lycée.
- Au collège, **les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et l'Accompagnement Personnalisé** constituent des modalités d'enseignement possibles de l'histoire. Les candidat.es peuvent ainsi s'en emparer.
- L'agrégation 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** est associé à l'histoire-géographie, même s'il a un caractère pluridisciplinaire. Des références à l'EMC dans les propositions pédagogiques ne sont pas des attendus. Dans la mesure où les finalités citoyennes de l'histoire et de la géographie sont explicites et centrales dans les programmes scolaires, les ponts réalisés avec cet enseignement sont néanmoins à valoriser, d'autant plus que ce sujet pourrait légitimement être prolongé par une étude sur l'égalité filles/garçons.

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

Au lycée, il s'agit de conforter ces acquis et de les prolonger pour permettre « une compréhension éclairée du monde d'hier et d'aujourd'hui ». Les repères chronologiques et spatiaux sont affinés et les connaissances enrichies. Les élèves sont invités à se confronter à des sources, à analyser des documents plus résistants. La part d'autonomie qui leur est laissée est plus importante.

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

- accompagner et illustrer le récit du professeur ;

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

Sans caractère prescriptif ni exhaustif, deux axes de réflexion pouvaient être envisagés pour la transposition didactique :

- Piste 1 : Aborder les événements révolutionnaires par le prisme de l'action des femmes, rendant à cette catégorie de la population l'agentivité qui a été la sienne, longtemps invisibilisé
- Piste 2 : Questionner la réalité de l'application des grands principes de modernité politique et sociale pour les femmes, en amont et au cours des révolutions étudiées dans les programmes.

Repères pour la correction de la transposition didactique :

Niveau	Chapitre des programmes	Documents du dossier associés
4 ^{ème}	Thème 1 – Le XVIII^{ème} siècle. Expansions, Lumières et révolutions Chapitre 1 : Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux, traites négrières et esclavage au XVIII ^{ème} siècle Chapitre 2 : L'Europe des Lumières : circulation des idées, despotisme éclairé et contestation de l'absolutisme Chapitre 3 : La Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe	Documents 3 et 5 Documents 3 et 4 Documents 1,3, 4, 5, 6a et 6b, 7, 8, 9
	Thème 3 – L'État à l'époque moderne : France et Angleterre (11-12 heures) Chapitre 2 : Le modèle britannique et son influence	Documents 1 et 2
2 ^{nde}	Thème 4 – Dynamiques et ruptures dans les sociétés des XVII^e et XVIII^e siècles (11-12 heures) Chapitre 1 : Les Lumières et le développement des sciences Chapitre 2 : Tensions, mutations et crispation de la société d'ordres	Document 3 Documents 2, 3, 4, 6c

	Thème 1 – L’Europe face aux révolutions (11-13 heures) Chapitre 1 - La Révolution française et l’Empire : une nouvelle conception de la nation	Documents 3, 4, 5, 6a et 6b, 7, 8, 9
1ère voie générale	Thème 1 – L’Europe bouleversée par la Révolution française (1789-1815) (5-7 heures) Question obligatoire : L’Europe bouleversée par la Révolution française (1789-1815)	Documents 3, 4, 6a et 6b, 7, 8, 9
1ère voie technologique	Thème 1 – L’Europe bouleversée par la Révolution française (1789-1815) (5-7 heures) Question obligatoire : L’Europe bouleversée par la Révolution française (1789-1815)	Documents 3, 4, 6a et 6b, 7, 8, 9

Pour le jury, Jeanne-Laure Le Quang, Virginie Pibarot et Éric Hassler.

3.3.2 option géographie

➤ Éléments qui ont été valorisés

- Dans l'introduction, des regroupements et recoupements de documents proposés adroitement permettant d'engager la problématisation et la réflexion ;
- Une réflexion qui s'inscrit dans la question de programme sur les Environnements, et interroge les acquis au prisme des situations proposées dans les documents ;
- Une démonstration qui fait l'effort constant de s'appuyer sur l'analyse des documents, notamment sur leur croisement ;
- Un regard critique, la possibilité d'éclairer le contenu des documents à l'aide de connaissances précises, la capacité à en souligner les limites en mobilisant des connaissances sur des travaux et publications scientifiques ;
- 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, reposant sur des propositions justifiées et cohérentes avec les attendus du programme considéré ;
- La mobilisation d'un appareil conceptuel et d'un vocabulaire adapté et maîtrisé.

➤ Écueils qui ont été sanctionnés

Sur le fond :

- Centrer l'analyse sur la seule géographie du tourisme, en oubliant la dimension « Environnements » qui est la question au programme du concours ;
- Proposer une démarche uniquement descriptive des cas présentés dans le dossier ;
- Ne pas considérer la diversité des situations territoriales ;
- Manquer de nuance et de capacité à hiérarchiser les informations ;
- Réaliser 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.
- Ne pas maîtriser les démarches géographiques et de la didactique de la géographie : généralisation de l'expression « étude de cas » sans l'associer à une démarche inductive complète.

- Proposer une transposition didactique en cycle 3 pour les classes de CM1 ou CM2 ou pour le lycée professionnel.

Sur la forme :

- Paraphraser les documents sans apporter ni connaissances, ni analyses personnelles ;
- Traiter le sujet comme une dissertation sur documents ;
- Adopter une approche linéaire des documents, sans problématique satisfaisante ou claire et sans aucune mise en regard des éléments proposés dans le corpus ;
- Exclure totalement de l'analyse un ou plusieurs document(s) ;
- Se contenter d'une simple restitution d'informations ou de définitions vues dans les préparations ;
- Négliger la transposition didactique, réaliser une proposition imprécise, peu réaliste, avec une démarche pédagogique qui cumule des propositions sans justification, ou encore des démarches pédagogiques déconnectées d'une exploitation raisonnée d'un ou plusieurs documents du corpus ;
- Rendre une copie non relue ou peu soignée (orthographe, syntaxe).

➤ **Ambitions scientifiques du sujet**

Ce sujet est fondamentalement inscrit dans une approche par les relations des sociétés à leurs environnements, au prisme des pratiques touristiques littorales. Le pluriel invite à considérer la diversité des environnements littoraux, jusque dans leur urbanité. Les documents 1a et b orientent vers cette approche intégrée des environnements littoraux.

Il n'y a pas de pratique touristique sans acteurs. Ce dossier est centré sur une approche résolument actorielle des environnements. Il invite à considérer les relations des sociétés à leurs environnements jusque dans leurs dimensions sociales et culturelles.

Ce dossier confronte non seulement une pratique récréative et ses équipements associés à leurs conséquences environnementales, mais interroge également les stratégies des opérateurs privés et publics dans la gestion, voire la préservation des écosystèmes. Il questionne la place de la mise en scène des environnements dans la construction des destinations, en mettant en avant les envers de la cartepostalisation du monde.

Le **contexte « anthropocène » est central pour comprendre et traiter le sujet**. En effet, le tourisme a longtemps été vu comme une **valorisation d'espaces dits « naturels »** et est désormais souvent considéré comme une **activité néfaste pour les environnements**. Pour reprendre la lettre de cadrage, « parler d'Anthropocène permet de mettre en évidence le caractère irréversible de l'empreinte des sociétés humaines sur les réalités biophysiques ». Aussi, l'action des sociétés et des acteurs, au sens large, sur leurs environnements est majeure, amenant à des **mutations fortes**. Le sujet porte en lui nombre de domaines de la géographie : géographie physique, biogéographie, géographie sociale et économique, géographie du tourisme. Il permet également de mobiliser de nombreuses notions.

La difficulté de la partie didactique et pédagogique réside dans l'exigence de problématisation ainsi que dans la **capacité de contextualisation** du ou des choix de document(s) et de conception d'une ressource didactique au service des apprentissages des élèves.

➤ **Enjeux didactiques et pédagogiques du sujet**

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

- **Collège** (*Chaque sous-thème est abordé par une étude de cas locale ou régionale, au choix du professeur, mise en perspective à l'échelle mondiale, afin de pouvoir monter en généralité*).
- En sixième, thème 3 « Habiter les littoraux », littoral touristique.
 - « *Les types d'activités, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les façons d'habiter ces littoraux. C'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection* »

- En sixième, thème 4 « Le monde habité », « la variété des formes d'occupation spatiale ».
« Les formes d'occupation spatiale et les inégalités de la répartition de la population posent par ailleurs des contraintes spécifiques aux habitants. Il s'agira d'en donner quelques exemples concrets ».
- En cinquième, thème 3 « L'environnement, du local au planétaire », question « Le changement climatique et ses principaux effets géographiques régionaux ».

Le sous-thème 1 est traité à partir d'une étude de cas simple, au choix du professeur, des effets observés ou potentiels d'un changement climatique et d'une politique locale, régionale ou nationale, pour les éviter, les modérer ou s'y adapter. On s'appuiera sur les objectifs de développement durable de l'ONU (ODD). ODD mobilisés : prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions (ODD 13) ; préserver et restaurer les écosystèmes terrestres (ODD 15).

- En quatrième, thème 2 « les mobilités humaines transnationales », question « le tourisme et ses espaces ».
« Quant au tourisme international, il constitue désormais le mouvement de population le plus massif que le monde ait jamais connu ; il est porteur d'effets économiques, sociaux, territoriaux et environnementaux très importants ».

- Lycée

- En seconde, thème 1 « Sociétés et environnements : des équilibres fragiles » :
Deux sous-thèmes : « Les sociétés face aux risques » et « Des ressources majeures sous pression : tensions, gestion », ainsi que la question spécifique sur la France Question spécifique sur la France « La France : des milieux métropolitains et ultramarins entre valorisation et protection ».
- En terminale HGGSP, thème 4 « Identifier, protéger et valoriser le patrimoine : enjeux géopolitiques » :
Axe 2 « Patrimoine, la préservation entre tensions et concurrences », jalon « Le tourisme culturel, entre valorisation et protection. Venise, entre valorisation touristique et protection du patrimoine ».

➤ Présentation du corpus de documents proposé

Le dossier est organisé autour de **trois thématiques principales** : le rapport des sociétés à leurs environnements ; les impacts environnementaux des aménagements et pratiques touristiques ; les réponses des sociétés face au changement global.

Le tableau ci-dessous propose un recensement des principaux axes et angles d'analyse présents dans les documents. L'objectif de ce tableau est d'attirer l'attention sur des pistes possibles d'exploitation individuelle et/ou croisée des documents. On n'attendra pas une exhaustivité des éléments mentionnés dans les copies : il s'agit avant tout d'apprécier la cohérence du projet de démonstration proposé.

Documents	Contenus, principaux éléments d'analyse	Thématiques de croisement
Document 1a et 1b Venise	• Approche de la notion du surtourisme au prisme des effets sur un écosystème touristique littoral urbain et patrimonial (rappel 30M de touristes/ an, dont presque 2M de croisiéristes) ; • Vulnérabilité d'une lagune ; • Conflits d'usages. Jeu d'acteurs à plusieurs échelles (internationale, nationale, locale), et de différents types (institutions internationales, Etat, municipalité, association) ; • Conflits d'usages et régulation	Le rapport des sociétés à leurs environnements ; Les impacts environnementaux des aménagements et pratiques touristiques ; Les réponses des sociétés face au changement global Avec les docs 2, 4, 6 et 7 : pluralité des fonctions économiques côtières et les conflits d'usage potentiels.

	publique.	
Document 2 Pavillon bleu	• Labellisation de site pour promouvoir des communes qui mènent une politique de développement touristique durable ; • La plage, objet géographique ; • Historicité d'une démarche de valorisation environnementale.	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements</i> Avec docs 1, 7, 8 : révélateur des critères de valorisation des écosystèmes littoraux dans un contexte de touristification et de régulation des pratiques. Avec 4, 5, 6, 9 et 10 : la plage objet géographique.
Document 3 Brésil	• Manifestations et conséquences de la montée du niveau marin sur un littoral mis en tourisme ; • Réponses des sociétés face à ce phénomène.	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements ;</i> <i>Les réponses des sociétés face au changement global</i> Avec docs 1, 3, 6. : manifestation du changement global sur les écosystèmes littoraux et réaction des sociétés.
Document 4a Anse Cafard Document 4b Filets de protection et ramassage des algues au Robert	• Un phénomène naturel qui impacte le système de valorisation touristique des espaces littoraux par les sociétés occidentales ; • La plage objet géographique ; • Modalité de traitement de cette situation par les sociétés.	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements ;</i> <i>Les réponses des sociétés face au changement global.</i> Avec docs 1 et 7 : une fonction touristique menacée par une crise environnementale. Avec docs 2, 5, 6, 9 et 10 : la plage objet géographique.
Document 5 Bora-Bora	• Valorisation sélective des écosystèmes littoraux et des espaces ; • Lagons/récifs coralliens ; • La plage objet géographique ; • Construction de représentations spatiales autour des lagons ; • Acteurs de la valorisation des littoraux touristiques.	<i>Les impacts environnementaux des aménagements et pratiques touristiques</i> Avec les docs 6 et 7 : transformation des écosystèmes littoraux pour développer une activité touristique. Avec les docs 7 et 10 : la fabrique des représentations spatiales autour des milieux littoraux tropicaux.
Document 6 carte topo La Grande-Motte	• Ampleur des aménagements touristiques portés par un Etat volontariste à travers une grande mission publique de mise en tourisme d'un littoral ; • Lagune et flèche sableuse et les processus d'érosion ; • La plage objet géographique ; • Diversité des activités et conflits d'usages potentiels.	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements ;</i> <i>Les impacts environnementaux des aménagements et pratiques touristiques</i> Avec les docs 5 et 7 : transformation des écosystèmes littoraux pour développer une activité touristique. Avec docs 2, 4, 5, 9 et 10 : la plage objet géographique.

		Avec docs 1, 3, 4, 5, 7 : ampleur de l’empreinte environnementale du tourisme sur des milieux fragiles.
Document 7a l’archipel des Maldives Document 7b Thilafushi	• Valorisation sélective des écosystèmes littoraux et des espaces ; • Lagons/récifs coraliens ; • La plage objet géographique ; • Construction de représentations spatiales autour les lagons ; • Acteurs de la valorisation des littoraux touristiques.	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements ;</i> <i>Les impacts environnementaux des aménagements et pratiques touristiques</i> Avec les docs 1, 4, 5, 6 et 10 : un environnement ressource et victime d’une activité à la forte charge anthropique. Avec les docs 5 et 10 : la fabrique des représentations spatiales autour des milieux littoraux tropicaux.
Document 8 Tortues/TUI	• La biodiversité littorale facteur et victime d’une pratique touristique internationalisée ; • La biodiversité littorale enjeu de construction d’une image écoresponsable d’un acteur du tourisme international ; • Diversité des acteurs et partenariats (ONG, entreprises locales, groupe international) ; • La plage objet géographique ; • Certification/labellisation des territoires, levier de promotion d’un « tourisme littoral durable ».	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements ;</i> <i>Les réponses des sociétés face au changement global</i> Avec les docs 1, 2, 6 et 9 : les menaces qui pèsent sur la biodiversité dans le cadre de la mise en tourisme des lieux, le rôle (négatif et positif) des entreprises dans la protection de la biodiversité, jusque dans la certification/labellisation.
Document 9 Costa Rica	• Surtourisme motivé par la découverte de la biodiversité littorale qui se trouve remise en cause en retour ; • Processus de régulation et conflits de priorisation au sein de la stratégie de développement économique d’un Etat ; • La plage objet géographique.	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements ;</i> <i>Les impacts environnementaux des aménagements et pratiques touristiques ;</i> <i>Les réponses des sociétés face au changement global</i> Avec les docs 5 et 7 : stratégie de développement économique centré le tourisme valorisant les démarches de protection de l’environnement. Avec doc 1 : pressions environnementales liées au surtourisme.

		Avec les docs 2, 4, 5, 6, 7 et 10 : la plage objet géographique. Avec le doc 8 : engagement environnemental des acteurs privés.
Document 10 Le Mui Ne des Vietnamiens	• La plage objet géographique ; • La valorisation différentielle des composantes littorales et les équipements touristiques littoraux ; • Confrontation de représentations spatiales.	<i>Le rapport des sociétés à leurs environnements</i> Avec les docs 2, 4, 5, 6, 7 et 9 : la plage objet géographique. Avec le doc 5 et 7 : la fabrique des représentations spatiales autour des milieux littoraux tropicaux.

➤ Notions centrales pour l'analyse du dossier

• Changement global

L'expression désigne tous les changements imprimés aux écosystèmes par l'anthropisation, dans le cadre plus général de l'avènement d'un Anthropocène, une ère géologique dans laquelle les sociétés humaines transforment de manière irréversible leur environnement. L'une des composantes fondamentales du changement global est **la rapidité avec laquelle se déroulent les processus** [...]. L'usage du pluriel est de plus en plus fréquent : changements globaux permet d'insister sur l'aspect multiforme de ces changements et de ne pas les réduire au seul changement climatique, et d'inviter à une approche systémique. [...]

Les changements globaux sont multiscalaires par essence. Si les questions climatiques et environnementales sont *globales* et appellent à des réponses collectives à l'échelle de l'humanité [...] les *changements* dont il s'agit sont nécessairement différenciés selon les espaces et les sociétés qui les habitent, et se traduisent par des facultés de résilience et d'adaptation qui sont variables. L'étude des changements globaux se place dans le champ de la démarche prospective dans la mesure où elle s'appuie sur des diagnostics des territoires locaux d'une part et sur des scénarios prospectifs d'autre part.

• Habiter

La notion est transversale à plusieurs courants de la géographie et de ses modes de représentation. [...] Ainsi, on peut distinguer **des modes d'habiter** différents selon les pratiques des individus et des sociétés dans l'espace dans un contexte d'essor des mobilités et des interconnexions, ce que Mathis Stock (2004) appelle des « sociétés à habitants mobiles ». En effet, l'habiter peut se traduire par beaucoup d'actes, de processus et d'objets différents en impliquant l'ensemble des activités humaines (travail, résidence, loisirs, etc.), l'habitant étant alors un acteur territorial à part entière. Le terme est donc indissociable de la vie en société et de la construction, dans le temps, de ces sociétés, l'Habiter ne peut être restreint à l'espace privé (Lévy et Lussault, 2003, p. 442 ; Lazzarotti, 2013). L'habiter a aussi une dimension multiscalaire. Il [...] est au cœur des enjeux de l'action spatiale contemporaine.

- **Littoralisation**

La **littoralisation** est un processus de concentration des populations et des activités humaines le long ou à proximité des littoraux. Elle est sous-tendue par deux grandes logiques d'attractivité : une logique de l'ordre de la production matérielle [...] ; une logique de récréation, de recherche d'aménités : tourisme, recherche d'un cadre de vie pour les lieux de résidence, associés ou non aux lieux de travail, etc.

L'attraction contemporaine des littoraux occupés est à l'origine d'une densification croissante des aménagements et de concurrences ou de conflits entre activités et acteurs. Ces activités se complètent ou s'excluent.

Les politiques publiques, dans les États les plus développés, interviennent pour réglementer le processus de littoralisation. [...] Des politiques de protection visent à limiter les aménagements sur certaines portions du littoral.

- **Conflit d'usages**

Le conflit d'usages désigne plus particulièrement un conflit d'acteurs dans lequel les termes du désaccord concernent des usages contradictoires d'un même espace ou d'une même ressource. Le problème peut venir de la quantité de ressource en eau disponible (par exemple la ressource en eau en période de sécheresse, convoitée en même temps par l'agriculture, le tourisme, les résidents, l'industrie...) ou bien d'usages qui s'excluent mutuellement (l'utilisation d'un plan d'eau pour la conservation et l'observation de la nature à des fins touristiques et l'usage du même plan d'eau pour les besoins de l'industrie par exemple).

- **Surtourisme**

Le **surtourisme** désigne les effets négatifs produits par une fréquentation touristique excessive dans certains lieux, à l'échelle du site, du quartier, ou de la ville. [...] Bien que plusieurs définitions aient été proposées, elles s'accordent à associer le surtourisme à une fréquentation « jugée excessive » en raison de ses conséquences sur l'environnement, les résidents et/ou l'expérience touristique (Knafou, 2023). [...]

le terme « surtourisme » est aujourd'hui utilisé dans des contextes très différents, pour définir des problèmes quantitativement et qualitativement variés, qui ne sont pas toujours exclusivement générés par l'activité touristique (Koens et al., 2018). À cela s'ajoute la difficulté de définir à partir de quels seuils une fréquentation est jugée excessive, et à qui revient leur définition. Ainsi, si le surtourisme « reflète davantage les limites du changement acceptable exprimées par une population de référence, celle-ci étant le plus souvent celle des habitants permanents » (Gravari-Barbas, 2021), il est à noter qu'au sein d'une même population, la vision du tourisme et de ses effets est rarement homogène. [...]

Enfin, d'autres expriment des critiques encore plus radicales envers le concept, accusé d'être la dernière manifestation d'une tourismophobie aux origines anciennes (Gay, 2023). [...] **au-delà des débats sur la pertinence de la notion de surtourisme, il reste indéniable que, dans certaines destinations, le tourisme a transformé le logement, le commerce et les espaces publics pour répondre aux besoins des visiteurs au détriment de la qualité de vie des résidents.**

➤ **Proposition de corrigé (il ne s'agit que d'une proposition parmi d'autres)**

Le croisement des documents permet de faire ressortir trois thèmes principaux à même de structurer une présentation du corpus de manière synthétique, au service du processus de problématisation en introduction :

- le rapport des sociétés à leurs environnements (docs 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 et 10) ;
- les impacts environnementaux des aménagements et pratiques touristiques (docs 1, 5, 6, 7 et 9) ;
- les réponses des sociétés face au changement global (docs 1, 2, 3, 8 et 9).

Le sujet invite au questionnement suivant :

- Comment concilier préservation des environnements littoraux et pratiques touristiques ? Comment les écosystèmes littoraux sont-ils valorisés dans le cadre des activités touristiques ? Quels sont les effets de la valorisation touristique des littoraux sur ces écosystèmes complexes ? Pourquoi la protection des environnements littoraux constitue-t-elle une cible d'action des grands groupes internationaux ?
- La vulnérabilité des environnements peut-elle constituer un seuil d'appréciation de la soutenabilité d'une pratique spatiale ? Qu'est-ce que le surtourisme au prisme d'une entrée environnementale ? Quels sont les conflits d'usages qui apparaissent autour des mises en valeur touristiques des environnements littoraux ?
- Comment les approches culturelles et les pratiques sociales participent de la fabrique des environnements ? Comment les pratiques touristiques participent de la valorisation différentielle des espaces littoraux en fonction de leurs aménités environnementales ?

L'axe de problématisation repose sur la mise en tension de l'exploitation des aménités environnementales des littoraux et des conséquences de cette activité sur ceux-ci. La problématique doit, de ce fait, interroger la façon dont une pratique spatiale contribue à définir les critères de valorisation des environnements littoraux.

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

Le plan proposé n'a pas de portée modélisante. Il propose une mise en forme de la réflexion sur le sujet permettant d'intégrer dans un fil narratif les différents aspects identifiés.

I. Des environnements littoraux sous pression touristique

1/ Les environnements littoraux, une attractivité touristique majeure

2/ Des aménités environnementales au cœur de la hiérarchisation et de l'intégration des territoires

3/ Des environnements fortement anthropisés, au risque de conflits d'usages majeurs

Cette partie permet d'appréhender les enjeux de la valorisation touristique des environnements littoraux, en considérant leurs diversités physiques et fonctionnelles. Elle permet d'amener la réflexion vers l'un des thèmes au cœur de la question au programme : les modes de préservation des environnements et les formes d'adaptation des pratiques dans le contexte du changement global.

II. Réguler les pratiques touristiques pour préserver les environnements littoraux

1/ La vulnérabilité des environnements, un seuil de définition du « surtourisme »

2/ Certification, labellisation... valoriser par la régulation des usages des environnements littoraux

3/ Adapter les pratiques touristiques littorales aux manifestations du changement global

Cette partie permet d'ancrer l'analyse dans la dimension actorielle attendue, à différentes échelles. Elle questionne les processus qui façonnent les environnements en objet sociaux, et s'inscrit de ce fait dans une

approche par les attributs anthropocènes. Elle invite à identifier un géotype qui concentre, par la diversité de son appropriation dans les sociétés, l'ensemble des problématiques territoriales abordées dans le sujet.

III. La plage, objet géographique

1/ Un espace mis en scène et aménagé

2/ Un espace vulnérable

3/ Un espace culturel et social

La diversité des formes d'appropriations des environnements littoraux, dans le cadre des pratiques touristiques, révèlent la multiplicité des critères de leur valorisation, jusqu'à leur valeur écosystémique en termes de biodiversité. Ce dossier invite à dépasser l'archétype de carte postale du continuum plage-mer pour considérer la diversité des formes de valorisation des environnements littoraux par les acteurs du tourisme. L'inégale prise en compte de leur vulnérabilité révèle les mutations en cours d'une activité économique qui participe de l'invention des environnements par la fabrique de représentations territoriales.

- **Propositions pour la transposition didactique et la mise en œuvre pédagogique**

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

Niveaux et thèmes possibles dans les programmes	Documents et problématisations possibles dans le sujet (exemples et suggestions)
Cycle 3 – En sixième, thème 3 « Habiter les littoraux », littoral touristique.	« Les types d'activités, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les façons d'habiter ces littoraux. C'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection » Proposition 1 : Habiter les littoraux : EDC les Maldives Proposition 2 : Utilisation du document 10, repensé par l'enseignant pour le rendre accessible aux élèves de sixième et ajout d'un extrait de l'article scientifique consacré à la plage pour les occidentaux. Dans le cadre de la mise en perspective du chapitre « habiter les littoraux », après l'étude de cas, les élèves, lors d'un exercice, sont invités à comprendre comment un littoral touristique, et notamment la plage, peut être aménagé pour répondre à des usages et pratiques variés (« orienter la démarche vers les habitants, leurs pratiques du littoral et leur vécu » pour reprendre les termes de la fiche d'accompagnement du programme). La classe est divisée en deux, chaque moitié travaille pour l'une sur le littoral des occidentaux et pour l'autre sur le littoral des Vietnamiens. Chaque moitié de classe a un texte d'une dizaine de lignes. Le professeur explicite le territoire concerné mais également les attendus en termes de compétences. Il s'agit de travailler la compétence « Analyser et comprendre un document » à partir de questions et de la compétence « pratiquer différents langages en géographie » avec la réalisation d'une production graphique. - Temps 1 : Les élèves doivent repérer dans le texte les éléments des trois thèmes suivants : ○ Le rapport au soleil ○ L'usage de la plage ○ L'usage de la mer - Temps 2 : A partir de ces éléments, les élèves sont invités à remplir un schéma fléché que le professeur a préparé. Ils remplissent ainsi les cadres concernant l'espace travaillé. La correction est commune. Le dernier moment de l'activité consiste à compléter la conclusion du schéma montrant la diversité des

	perceptions de la plage, de la mer et du littoral ainsi que les usages qui en sont faits. Ce travail contribue au parcours citoyen des élèves en abordant la question de l'altérité (à articuler avec le thème 4 du thème de sixième).
Cycle 3 – En sixième, thème 4 « Le monde habité », « la variété des formes d'occupation spatiale ».	« Les formes d'occupation spatiale et les inégalités de la répartition de la population posent par ailleurs des contraintes spécifiques aux habitants. Il s'agira d'en donner quelques exemples concrets ». <u>Habiter sur l'eau : l'exemple de Venise.</u> Cet exemple est intégré au cours. Les élèves ont accès au document 1a/ L'enseignant aura, au préalable, par un système de flèches, donné des précisions sur les bâtiments visibles, le lieu où a été prise la photographie. Il fournira également aux élèves un extrait d'une dizaine de lignes de la fiche <i>Géoimage</i> du CNES, disponible en ligne, sur Venise qui précise l'interdiction des grands navires de croisière dans la lagune, la mise en place de portiques de régulation. Les compétences « analyser et comprendre un document » et « pratiquer différents langages en géographie » (« récit géographique ») sont travaillées. La consigne est formulée ainsi : « Dans le cadre d'une émission de la webradio du collège consacré aux villes du monde, vous êtes chargé de présenter le thème suivant : « Habiter sur l'eau : l'exemple de Venise ». Vous préparez un récit d'une dizaine de lignes pour présenter la situation de Venise, ses problèmes et les solutions prises pour répondre à ces problèmes.
Cycle 4 – En cinquième, thème 3 « L'environnement, du local au planétaire », sous-thème « Le changement climatique et ses principaux effets géographiques régionaux ».	Le sous-thème 1 est traité à partir d'une étude de cas simple, au choix du professeur, des effets observés ou potentiels d'un changement climatique et d'une politique locale, régionale ou nationale, pour les éviter, les modérer ou s'y adapter. On s'appuiera sur les objectifs de développement durable de l'ONU (ODD). ODD mobilisés : prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions (ODD 13) ; préserver et restaurer les écosystèmes terrestres (ODD 15). L'étude de cas travaillée en cours a concerné les Maldives. Dans le cadre de la généralisation, l'exemple d'Atafona au Brésil est travaillé. Il s'agit de comprendre les effets du changement climatique et les comportements des acteurs, puis de permettre aux élèves de réfléchir à la prospective en géographie. Le document 3 est fourni aux élèves, une photographie est ajoutée. Les élèves, à partir du texte, doivent créer un schéma fléché présentant les « dégâts » touchant la cité balnéaire d'Atafona, les causes de ces dégâts et projets proposés pour lutter contre ce phénomène.

	L'intérêt est de conduire l'élève vers une plus grande autonomie. Le travail demandé favorise l'acquisition de savoirs géographiques (les élèves observent la photographie, ils sélectionnent et classent les informations).
Cycle 4 – En quatrième, thème 2 « les mobilités humaines transnationales », question « le tourisme et ses espaces ».	« Quant au tourisme international, il constitue désormais le mouvement de population le plus massif que le monde ait jamais connu ; il est porteur d'effets économiques, sociaux, territoriaux et environnementaux très importants ». Chaque sous-thème est abordé par une étude de cas locale ou régionale, au choix du professeur, mise en perspective à l'échelle mondiale, afin de pouvoir monter en généralité. Dans le cadre du cours, les élèves sont invités à analyser une photographie. Les compétences travaillées sont : « se repérer dans l'espace », « analyser et comprendre un document », « coopérer et mutualiser », « pratiquer différents langages en géographie » (« écrire en géographie ») et « raisonner ». Ils s'initient ainsi à une pratique réflexive et travaillent l'argumentation. Les élèves travaillent en binôme, ils ont une photographie chacun : Document 1 : bateau de croisière à Venise Document 6b : l'île de Thilafushi Étape 1 en individuel : Les consignes sont les suivantes : - Localiser et situer le paysage - Décrire la photographie en identifiant les différents espaces du paysage - Caractériser le paysage en s'appuyant sur les connaissances acquises. Étape 2 en binôme : les élèves doivent rédiger un texte commun montrant que le tourisme a des effets environnementaux forts.
En Seconde thème 1 « Sociétés et environnements : des équilibres fragiles » sous-thèmes : - « Les sociétés face aux risques » - « Des ressources majeures sous pression : tensions, gestion ».	Afin de faire comprendre aux élèves la nécessité d'analyse des termes d'un sujet en géographie, un premier temps est consacré par l'enseignant à la réflexion sur « sociétés et environnements : des équilibres fragiles ». Les élèves ont à leur disposition un dossier documentaire présentant uniquement des photographies : les documents 1a, 4a, 4b, 7b ; d'autres photographies sont ajoutées : photo des inondations en Vendée après le passage de Xynthia, photo d'incendies, photo d'une ville littorale après l'accident nucléaire de Fukushima, photo de la Nouvelle-Orléans après Katrina. A partir des photographies, en groupes de 4, ils doivent mettre en lumière les interactions entre les sociétés et leurs environnements et les principales questions que posent les photographies.

	A partir de ces éléments, mis en commun, l'enseignant dégage les problématiques du cours et peut alors mettre en avant les manques éventuels. Les capacités suivantes sont ainsi travaillées en début d'année de seconde à l'occasion de cette entrée dans le thème : « Maîtriser et utiliser des repères spatiaux » (cela permet aux élèves de « contextualiser »), « S'approprier les exigences les notions et les outils de la démarche géographique » (ils peuvent alors « employer les notions spécifiques »).
Terminale générale HGGSP thème 4 « Identifier, protéger et valoriser le patrimoine : enjeux géopolitiques » - Axe 2 « Patrimoine, la préservation entre tensions et concurrences » <i>Jalon « Le tourisme culturel, entre valorisation et protection. Venise, entre valorisation touristique et protection du patrimoine ».</i>	Le travail proposé entre dans le cadre de la préparation aux épreuves écrites de l'enseignement HGGSP. Il s'agit d'une étude critique de documents : choix des documents 1a et 1b du corpus. Le patrimoine et le tourisme à Venise, une relation ambivalente : entre menace et protection. En analysant les documents, en les confrontant et en vous appuyant sur vos connaissances, vous montrerez que Venise est à la fois menacé et protégé.

NB : Au lycée, les études de cas sont facultatives et leurs formulations sont laissées à la libre initiative des professeurs. On peut donc accepter une étude de cas dont la formulation serait composée par le candidat, à la condition qu'elle permette d'introduire une mise en œuvre inductive de l'ensemble du thème étudié.

Pour le jury, Stéphane Dubois, 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 2025.

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 la session 2024. 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 (sommaries disponibles en bibliothèque pédagogique). A cela s'ajouteront des numéros de la revue *Carto*. 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 20 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. De nombreux dictionnaires, diversifiés, sont proposés en salle de préparation et permettent d'accompagner la conduite de ce travail d'analyse initial. Il est important que les candidats s'entraînent à travailler avec ces ressources. Trop de candidats donnent l'impression de se précipiter à la fois dans des pistes de développement décousues et dans la bibliographie, au risque d'être ensevelis sous un amas de connaissances factuelles mais peinant à les remettre en ordre.

La formulation des problématiques laisse parfois 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, éventuellement 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. Construire un plan ne revient pas à juxtaposer des idées et des mots-clés empruntés à la bibliographie mais à les intégrer dans une approche bien maîtrisée et étayée par des connaissances factuelles mises au service d'un raisonnement.

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 de plus en plus fréquemment à quelques ressources usuelles (*La Documentation photographique*, des atlas, etc.) sans chercher à élaborer et à s'appuyer sur une bibliographie scientifique complémentaire. Or, ils disposent de fonds conséquents et variés à même de leur permettre de mener à bien leur travail préparatoire. 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. À 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 explicité, formulé, et assumé, constitue un élément fondamental de l'évaluation des épreuves orales. Trop souvent, les candidats ne mobilisent que des documents proposés dans les manuels. Le jury souligne cette dérive qui, dans les faits, manifeste un non-choix s'exprimant par le fait que les candidats reprennent les titres des documents didactisés par les éditeurs, sans même se questionner sur la source et les titres originaux. Il s'agit là d'une faiblesse toujours plus répandue qui révèle que les candidats perdent de vue que la capacité à didactiser des documents, en contexte, est un savoir-faire professionnel évalué dans le cadre de l'épreuve.

L'exercice de la transposition didactique, important dans le cadre d'un concours interne qui est dédié à la valorisation des parcours professionnels des enseignants, constitue 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 ? La gestion du temps, qui est souvent un piège où l'on privilégie l'exposé théorique, a été généralement bien appréhendée, et de ce fait a donné lieu à un réel équilibre.

Les projets de transposition doivent reposer sur un principe de réalité. Trop de projets développent 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, lesquels doivent demeurer au centre de la transposition. Or ils tendent de plus en plus à disparaître des propositions pédagogiques formulées par les candidats.

Il semble logique d'attendre des candidats qu'ils envisagent et structurent une trace écrite du cours proposé. À 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. D'un point de vue général, le jury apprécie l'aptitude des candidats à proposer des approches nuancées, mues par une réflexivité professionnelle, avec des questionnements ouverts sur la posture enseignante.

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. 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.

Un bon exposé d'histoire commence par une bonne accroche : il s'agit de capter l'attention d'un jury. Par ailleurs la bonne compréhension du sujet doit être palpable 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 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 lors des questions, notamment lorsque ces dernières pourraient être celles des élèves. De même, la délimitation d'un sujet, pour être pertinente, doit être justifiée : on attend des candidats qu'ils puissent, 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 ou 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, mais aussi qu'il fasse vivre son exposé en replaçant les acteurs au centre de son propos. 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.

- Durant la présentation :
 - 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, voire aucun référencement des documents dans la présentation ;
 - 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'énonciation d'une problématique que la complexité rend incompréhensible pour le jury et *a fortiori* pour des élèves ;
 - l'emploi sans adaptation ni apport personnel de propositions pédagogiques issues de manuels du secondaire ;

- des mises en œuvre irréalistes soit en termes de niveau, soit de gestion du temps ;
- Durant l'entretien :
 - l'incapacité à répondre à des questions simples que des élèves pourraient poser sur le sujet, notamment portant sur des définitions de termes employés ;
 - l'incapacité à mener l'analyse critique d'une source qui figure pourtant, même de façon simplifiée, dans les attentes énoncées lors de la mise en œuvre pédagogique ;
 - Durant l'entretien, des réponses trop longues qui diluent le propos.

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.

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 toujours croissant de candidats a emprunté ce type de documents lors des oraux de la session 2026, 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 l'hors-champ.

Lorsque les candidats choisissent d'organiser leur projet d'enseignement autour de la réalisation d'un croquis avec les élèves, par exemple à partir d'un texte ou de plusieurs documents, il est attendu que, a minima, la légende prévue soit présentée.

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 valorisés 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 ;
- l'emploi de *notions non maîtrisées*, comme s'il s'agissait de mots magiques permettant de faire la scientificité du propos. Jargonner peut être redoutablement contre-productif.
- 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. La typologie est une démarche de classement et hiérarchisation de phénomènes spatialisés en fonction de critères dûment choisis, justifiés et explicités. Elle n'est pas une simple liste de cas et de situation géographiques ;
- 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

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

- 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 ;
- 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 ;
- 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, Éric Hassler et Kevin Sutton