



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

AGRÉGATION

INTERNE ET CAERPA

HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Rapport de jury présenté par : Alain BERGOUNIOUX

Président de jury

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

Les rapports qui suivent doivent permettre aux candidats de prendre la mesure des attentes du jury pour les épreuves de l'Agrégation interne d'histoire et géographie tant à l'écrit qu'à l'oral. Le nombre d'inscrits en augmentation en 2011 par rapport aux années précédentes (2002 pour l'agrégation interne, 281 pour le CAERPA) montre l'intérêt pour ce concours parmi les enseignants. Celui-ci a des exigences particulières : il demande de faire preuve de qualités scientifiques et pédagogiques notables. Les notes moyennes du dernier admissible (9,25 sur 20) et du dernier admis (8,93 sur 20) montrent la qualité des candidats.

Il y a évidemment des réussites et des insuccès (90 candidats ont été déclarés admis à l'agrégation interne, 5 au CAERPA). Le jury a tout à fait conscience du travail que représente la préparation du concours et de l'effort sur soi que sont les épreuves d'écrit et tout particulièrement d'oral. C'est pour cela qu'il considère avoir le plus grand devoir d'équité pour tous les candidats. Il essaie, pour l'oral, d'assurer les meilleures conditions d'accueil dans la préparation et le déroulement des épreuves.

Le président du jury, dans ce propos liminaire, veut attirer l'attention des candidats sur quatre **points** généraux. Le premier porte sur la nécessaire articulation entre les dimensions scientifiques et pédagogiques des épreuves, à l'écrit, avec le commentaire de documents historiques ou géographiques, à l'oral, avec « la présentation d'une séquence d'enseignement », pour reprendre les termes mêmes du Bulletin Officiel. Les parties pédagogiques **ont** tendance à être maltraitées, négligées souvent à l'écrit, réduites à une partie chétive à l'oral. Or, il s'agit d'une spécificité de ce concours qui veut prendre en compte les acquis professionnels des enseignants en activité qui s'y présentent. Il faut davantage intégrer les réflexions pédagogiques et didactiques au commentaire et à la leçon. Il n'y a pas de plan uniforme à proposer –et le jury ne veut pas fixer une norme qui deviendrait routinière. Mais il importe que les candidats aient présents à l'esprit la nécessité de construire une argumentation et de justifier leurs choix pédagogiques. Les rapports

particuliers apportent pour ce faire des indications précieuses. Le second point concerne la correction de la langue. C'est décisif pour des enseignants. Une des finalités, en effet, de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est d'aider à l'apprentissage du français (et de donner le goût de la lecture). Or, à l'écrit, il y a trop de **copies** déficientes pour l'orthographe comme pour la syntaxe et, à l'oral, la correction de la langue laisse parfois à désirer. Ce ne sont pas des facteurs négligeables pour le jury, car il s'agit de l'exemple que doivent évidemment montrer des professeurs. Le troisième point a trait au programme de l'oral. Il ne s'agit pas d'un « hors-programme » comme dans les agrégations externes, mais de sujets posés à partir des programmes effectivement enseignés dans les classes de lycée –d'enseignement général comme technologique- ou de collège. De nouveaux programmes sont en cours d'application. Les sujets ne peuvent être cependant posés que sur des thèmes ayant été enseignés effectivement une année. En 2012, cela sera le cas pour les programmes de 5^{ème} au collège et de 2^{ème} au lycée. Le quatrième point, enfin, est une simple indication. Les professeurs d'histoire et géographie enseignent, presque exclusivement au collège, et, le plus souvent au lycée, l'éducation civique ou l'Education Civique Juridique et Sociale (l'éducation civique étant directement intégrée dans les nouveaux programmes des séries technologiques). Il est donc judicieux, selon les sujets tirés à l'oral, quand le cas se présente, de faire les liens utiles avec les questions de l'éducation civique qui, à la fois, sont éclairées par les perspectives historiques et géographiques et viennent parfois en appui.

Je veux terminer cette introduction en remerciant les membres du jury, divers dans sa composition, réunissant des professeurs de l'enseignement supérieur, des professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles, des professeurs agrégés enseignant en collège ou en lycée, des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, représentant les différentes académies, équilibré entre les hommes et les femmes. Son travail et son sérieux, les convictions qui sont les siennes de défendre un enseignement d'histoire et de géographie de qualité ont permis au bureau du concours de préparer le plus efficacement possible cette session 2011. L'organisation matérielle – qui doit beaucoup à Madame Marie-

Claire Ruiz, notre secrétaire générale –appelle aussi l’expression de notre reconnaissance à l’Université de Champagne-Ardennes et à l’IUFM de Châlons en Champagne qui ont permis que les épreuves orales se tiennent dans de bonnes conditions.

L’esprit qui est le nôtre est d’aider les futurs candidats à bien cibler leurs efforts et à accroître aussi leurs chances de succès, pour eux-mêmes bien sûr, dans l’évolution de leur carrière professionnelle, mais, tout autant pour le bénéfice de leurs élèves et de notre discipline qui nous réunit toutes et tous.

Alain BERGOUNIOUX

IGEN

Président du Jury

Les statistiques de la session

Admissibilité

Agrégation interne : nombre de candidats inscrits, 2002, nombre de candidats présents aux 3 épreuves 829

CAERPA : nombre de candidats inscrits 281, nombre de candidats présents aux 3 épreuves 93

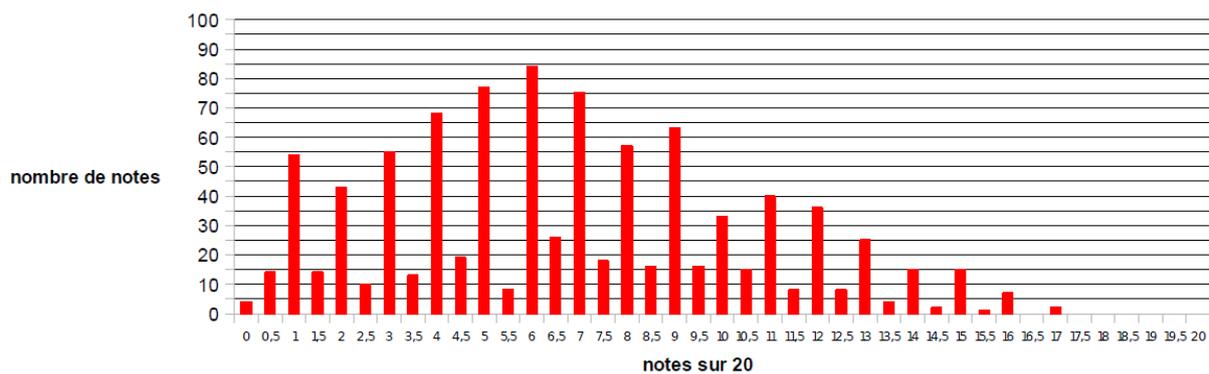
Dissertation d'histoire

Moyenne 6,98

Médiane 7

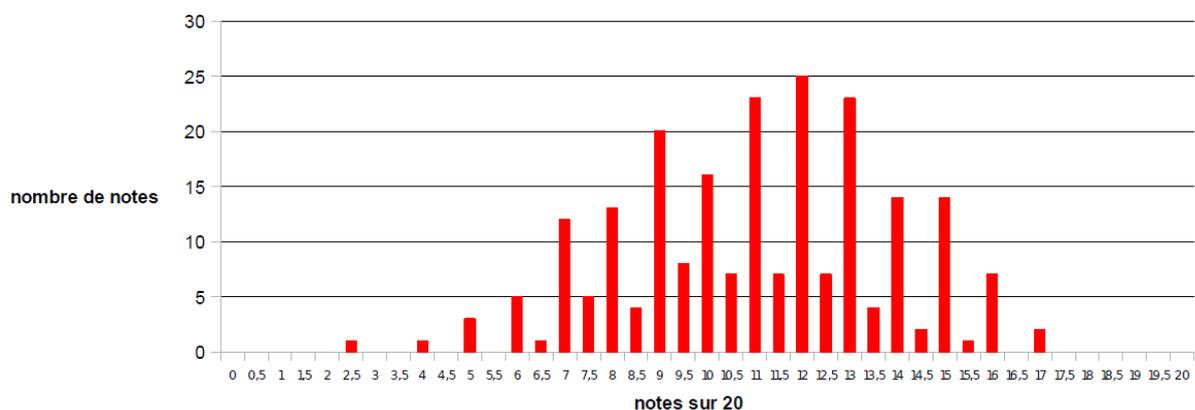
Ecart-type 3,52

Histogramme 1 : répartition des notes, dissertation d'histoire



Moyenne des admissibles 11,01

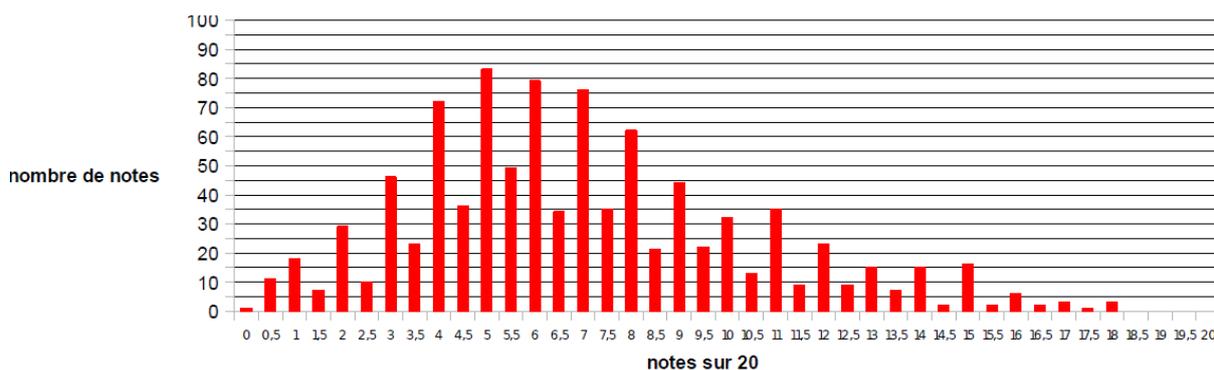
Histogramme 2 : répartition des notes des admissibles, dissertation d'histoire



Dissertation de géographie

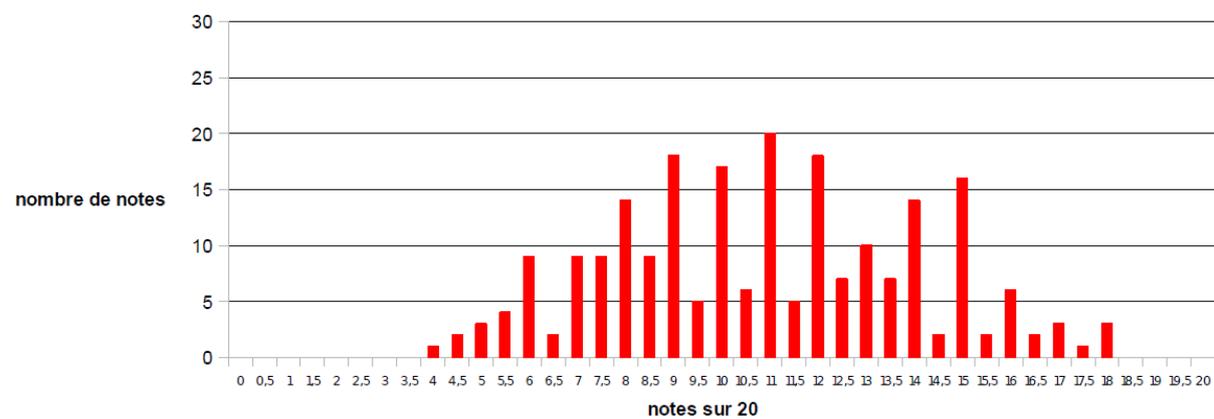
Moyenne 6,86
Médiane 6,5
Ecart-type 3,45

Histogramme 3 : répartition des notes, dissertation de géographie



Moyenne des admissibles 10,85

Histogramme 4 : répartition des notes des admissibles, dissertation de géographie

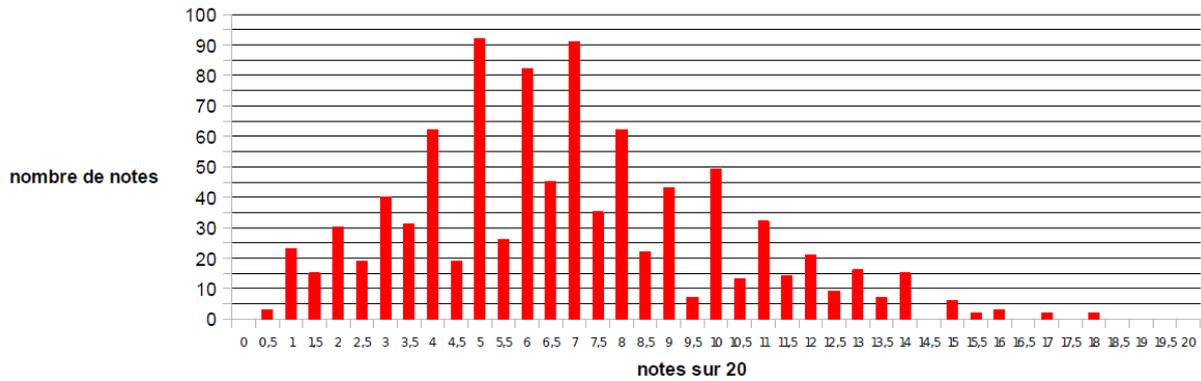


Troisième épreuve en histoire

Moyenne 6,91
Médiane 7

Ecart-type 3,34

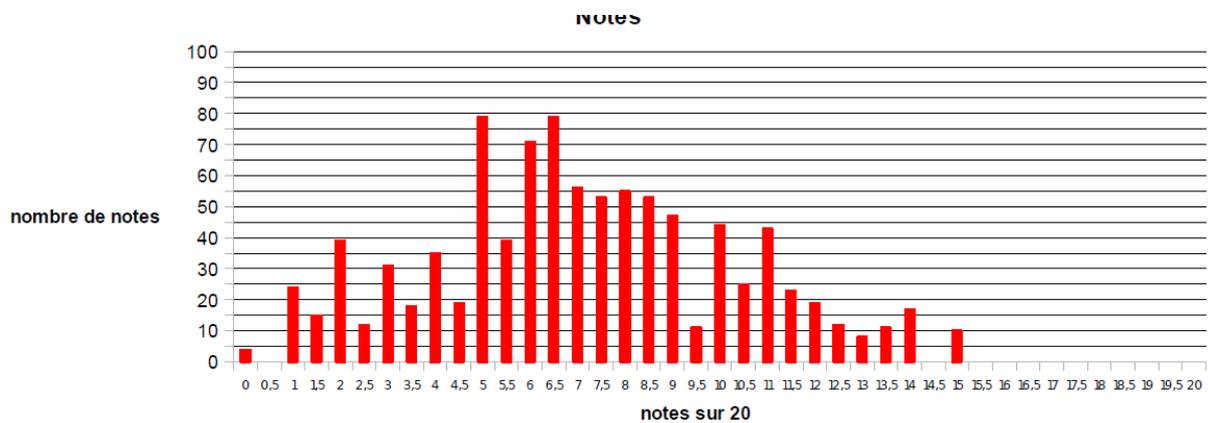
Histogramme 5 : répartition des notes, commentaire option histoire



Troisième épreuve en géographie

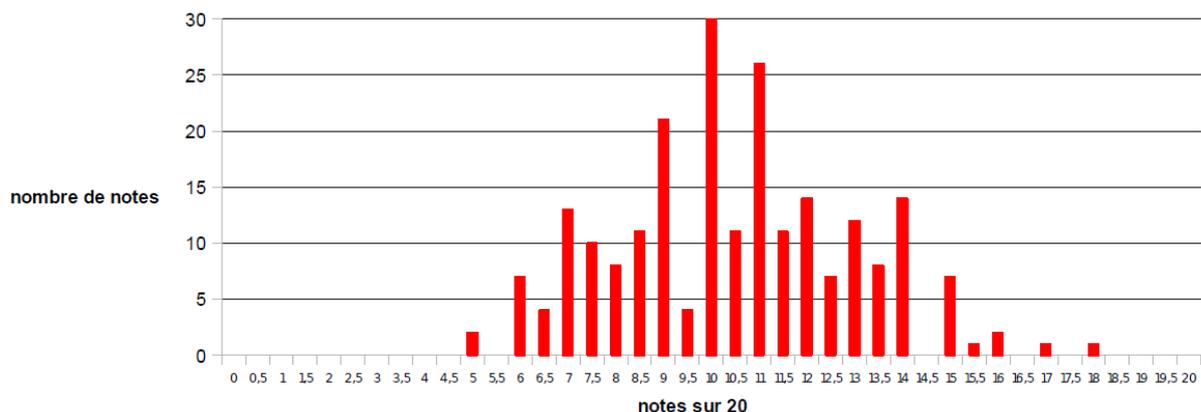
Moyenne 7,17
Médiane 7
Ecart-type 3,23

Histogramme 6 : répartition des notes, commentaire option géographie



Moyenne des admissibles troisième épreuve (histoire et géographie) 10,49

Histogramme 7 : répartition des notes des admissibles, commentaire (histoire et géographie)



Admission

215 candidats ont été déclarés admissibles pour l'agrégation interne, 10 pour le CAERPA. Cette année, le dernier candidat admissible à l'agrégation interne avait une moyenne de 9,167 ; le dernier candidat admissible au CAERPA avait une moyenne de 9,67.

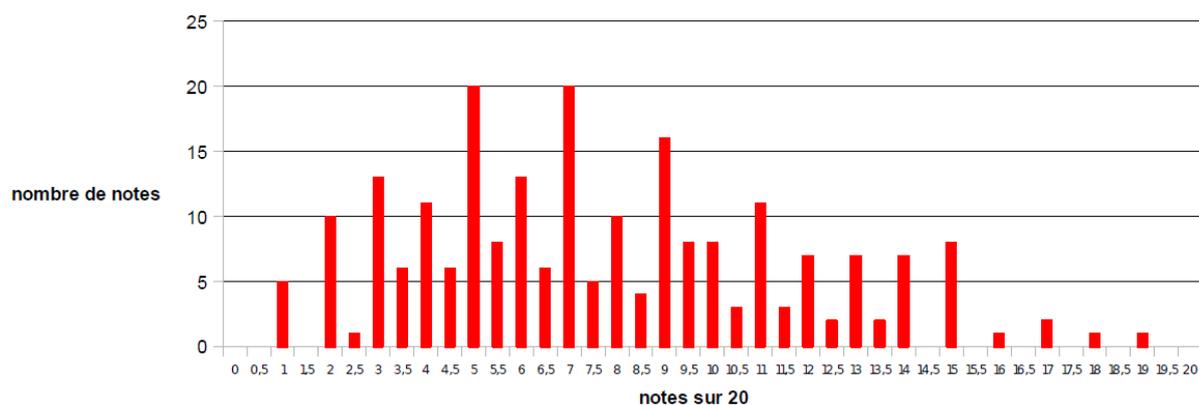
Epreuve collège

Moyenne 7,68

Médiane 7

Ecart-type 3,88

Histogramme 8 : répartition des notes, épreuve "collège"



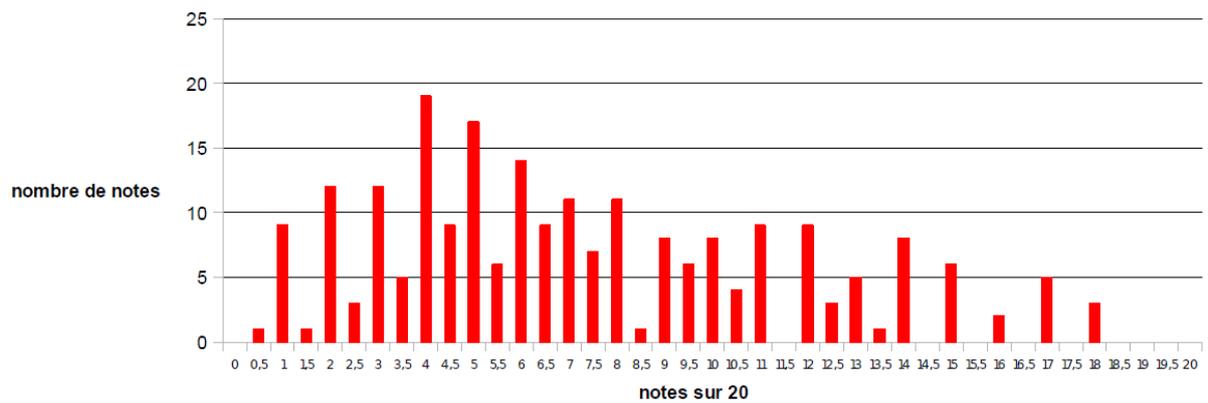
Epreuve Lycée

Moyenne 7,44

Médiane 6,5

Ecart-type 4,3

Histogramme 9 : répartition des notes, épreuve "lycée"



Composition du jury

Président

M. Alain BERGOUNIOUX
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Présidents

M. Bernard LACHAISE
Professeur des universités

Académie DE BORDEAUX

M. Jean-Fabien STECK
Maître de conférences des universités

Académie DE VERSAILLES

Secrétaires Généraux

M. Frédéric DOUBLET (Adjoint)
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE RENNES

Mme Marie-Claire RUIZ
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE REIMS

Membres du jury

M. Cédric ALLMANG
Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Mme Claire ARAGAU
Professeur agrégé

Académie DE CRETEIL-PARIS-VERSAIL.

M. François AUDIGIER
Maître de conférences des universités

Académie DE NANCY-METZ

M. Eric AUPHAN Professeur agrégé	Académie DE RENNES
Mme Nacima BARON-YELLES Professeur des universités	Académie DE CRETEIL
Mme Laurence BAURAIN-REBILLARD Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
M. Salah BENAHMED Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. David BENSOUSSAN Professeur de chaire supérieure	Académie DE RENNES
Mme Cécile BETERMIN Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
M. Jean-Baptiste BONNARD Maître de conférences des universités	Académie DE CAEN
Mme Anne BOUCKER Inspecteur d'académie	Académie DE CAEN
M. Serge BOURGEAT Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Pascal BOYRIES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE GRENOBLE
Mme Caroline CALANDRAS Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
Mme Carole CARRIBON Maître de conférences des universités	Académie DE BORDEAUX
M. Eric CHABLE Professeur agrégé	Académie DE ROUEN
Mme Jacqueline CHABROL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Yves COATIVY Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
M. Sébastien COTE Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Jean-Christophe COUVENHES Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. CHRISTIAN DAUDEL Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
Mme Emmanuelle DELAHAYE Professeur de chaire supérieure	Académie DE LYON
M. Emmanuel DION Professeur de chaire supérieure	Académie DE PARIS
M. Stéphane DURAND Professeur certifié	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Christian, Charles ERB Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Marie-Christine FABRE Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Edith FAGNONI Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Muriel FONTENEAU Professeur agrégé	Académie DE LILLE

Mme Patricia FOUÛART Professeur agrégé	Académie D' AMIENS
M. Pascal FRANCOIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL
Mme Nicole GENDRE Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Jean-François GEORGET Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
M. Bernard GERIN Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Gérard GIORGETTI Professeur de chaire supérieure	Académie DE CORSE
M. Jean-Max GIRAULT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL
Mme Marie-laurence HAACK Professeur des universités	Académie DE LIMOGES
M. Dominique HARMAND Professeur des universités	Académie DE NANCY-METZ
M. Jean-François HELOIR Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Anne HERTZOG Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES
M. Bernard HOURS Professeur des universités	Académie DE LYON
M. Pierre JAMBARD Professeur de chaire supérieure	Académie DE NANTES
Mme Agathe LEYSSENS Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Eric LIMOUSIN Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
M. André LOEZ Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Fernand MARCHITTO Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NICE
Mme Stéphanie MARTIN Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Isabelle MEJEAN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE BORDEAUX
Mme Anick MELLINA Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
M. Michel MOUTON Maître de conférences des universités	Académie DE BORDEAUX
Mme Isabelle NICOLADZE Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Franck PICAUD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANTES
M. Bertrand PLEVEN Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Evelyne PONS Professeur agrégé	Académie DE LYON

Mme Sophie QUIÉF Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Dominique RAOUX Professeur agrégé	Académie DE REIMS
M. Jean-Philippe RAUD-DUGAL Professeur agrégé	Académie DE LIMOGES
M. Jean-Philippe ROGER Professeur agrégé	Académie DE DIJON
Mme Marie-Christine ROQUES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE TOULOUSE
Mme Oissila SAAIDIA Maître de conférences des universités	Académie DE STRASBOURG
M. Pierre SCHNEIDER Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
Mme Catherine TEMPERE Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Pierre TRICOU Professeur de chaire supérieure	Académie DE LYON
Mme Céline VACCHIANI-MARCUZO Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
Mme Dominique VARINOIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE BORDEAUX
M. Jean VARLET Professeur des universités	Académie DE GRENOBLE
M. Franck VERGNENEGRE Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Marc VIGIE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES

EPREUVES ECRITES :

Dissertation histoire : L'évêque dans les royaumes de France, de Bourgogne et de Germanie (888-début XII^e s.)

Introduction

Définir les termes du sujet

L'évêque, successeur des apôtres, est au cœur du fonctionnement de la société médiévale et illustre parfaitement les liens complexes qui unissent l'Eglise, le pouvoir et la société pour la période qui nous intéresse. C'est un dignitaire ecclésiastique qui possède la plénitude du sacerdoce et dirige un diocèse. Il reçoit sa mission apostolique directement du Christ par l'intermédiaire des apôtres, de Pierre et de leurs successeurs. Il est responsable au spirituel de ses ouailles, y compris les prêtres, les chanoines et les moines, mais c'est aussi un propriétaire foncier de premier plan dans son diocèse voire au-delà.

Délimiter le sujet dans le temps et l'espace

Le début de la période ne marque pas vraiment de rupture pour l'évêque et s'inscrit dans la continuité carolingienne. Par contre, d'un point de vue politique, la période correspond à un affaiblissement du pouvoir dans le royaume de France (dès 888 et sans vraiment d'inversion avant la seconde moitié du XI^e siècle, rachat du Vexin français par Philippe I^{er}), dans le royaume de Germanie (893, mort d'Arnulf). Le phénomène est un peu plus tardif dans le royaume de Bourgogne (autour de l'an mil avec Rodolphe III). Cet affaiblissement des pouvoirs centraux laisse le champ libre aux autres autorités et les évêques en profitent pour asseoir leur autorité, sauf en Germanie où Otton le Grand restaure un pouvoir solide et associe les évêques à son gouvernement, ce qui retarde le phénomène. La fin de la période correspond clairement à la mise en œuvre de la réforme grégorienne, qu'il faut bien sûr présenter. On reste tout de même sur les débuts de la réforme.

L'ensemble géographique (**France** occidentale, Germanie, Bourgogne-Provence) est loin d'être homogène. Les évolutions sont différentes dans le domaine français (dégradation de

la fonction puis réforme) et dans le domaine germanique où se poursuit, avec tout de même des évolutions, la tradition carolingienne puis la mise en place du *Reichskirchensystem*. Cependant, les points communs sont suffisants pour permettre l'organisation du plan.

Le point sur les connaissances

Les sources à la disposition de l'historien sont à la fois variées et frustrantes. Variées car on ne compte pas les vies de saints, les histoires d'évêchés, les listes épiscopales, les catalogues d'actes épiscopaux et les chroniques de toutes sortes qui mentionnent les évêques, leur œuvre et leurs rapports avec les autorités ; on peut y ajouter les résultats des fouilles archéologiques (Reims), la sigillographie, la numismatique, etc. Frustrantes car cette documentation est bien souvent orientée et les sources hagiographiques doivent être appréhendées avec une grande expérience si on ne veut pas tomber dans l'hypercritique ou son contraire. Elle est aussi lacunaire. Si certains hommes ou certains lieux ont focalisé l'attention et concentré la documentation, des destructions diverses font qu'à l'inverse, l'histoire de certains diocèses nous échappe pendant plusieurs siècles (Tréguier à l'époque qui nous intéresse).

Pour rester dans la bibliographie en français, on peut mentionner les travaux d'Olivier Guyotjeannin, *Episcopus et comes. Affirmation et déclin de la seigneurie épiscopale dans le nord du royaume de France (Beauvais-Noyon, X^e-début du XII^e s., Genève, 1987 ; de Geneviève Bühner-Thierry, *Evêque et pouvoir dans le royaume de Germanie. Les églises de Bavière et de Souabe (876-973)*, Paris, 1997, et Marion Gasmand, *Les évêques de la province ecclésiastique de Bourges, milieu X^e-fin XI^e*, Paris, 2007. On peut aussi lire les nombreux articles sur ce sujet de Michel Parisse et plusieurs études plus ponctuelles comme les travaux de Michel Demouy sur Reims ou de Jean-Louis Kupper sur Liège, ainsi que des biographies. On notera enfin l'excellente synthèse de Florian Mazel, limitée à la France, avec en dernier chapitre un point historiographique très utile pour éclairer le sujet dans ses évolutions récentes.*

Organiser les connaissances : quel plan choisir ?

Une approche thématique (aspects politiques, économiques et sociaux, religieux et culturels) semble aussi scolaire que peu pertinente. Le plan strictement chronologique apparaît difficile à tenir : les évolutions entre les mondes franc et germanique sont différentes. Des ruptures nettes sont difficiles à mettre en évidence. Le plan proposé ici retient une approche chrono-thématique qui permet d'allier une évolution chronologique globale et une approche

thématique pratique. D'autres plans sont possibles et le jury est ouvert à toute démarche cohérente dans sa construction.

Pour la rédaction de la dissertation, le jury rappelle qu'en plus du fond, les correcteurs valorisent l'emploi à bon escient du vocabulaire (ici par exemple diocèse/évêché/cité), l'usage d'exemples précis, datés et étendus à l'ensemble géographique, les évolutions chronologiques. A l'inverse, il arrive fréquemment que les copies vides de dates ou qui présentent un monde stable sur les deux siècles longs qui nous intéressent soient sanctionnées, tout comme l'emploi du futur. Rappelons enfin que les siècles s'écrivent en chiffres arabes et les noms de peuples avec une majuscule.

Proposition de plan :

I. L'évêque en son diocèse

A. Devenir évêque

En théorie, jusqu'à la mise en place de la réforme grégorienne, l'évêque est élu par les fidèles et le clergé. En pratique, les choses sont plus compliquées car comtes, vicomtes, avoués, vassaux et fidèles se bornent le plus souvent à acclamer le nouvel évêque. Jusqu'à la fin du XI^e siècle, le roi des Francs procède à l'investiture des évêques élus, qui doivent d'ailleurs lui prêter hommage. Il en va de même dans l'Empire. Au X^e siècle, l'investiture épiscopale donne même lieu à une cérémonie formelle avec la remise par le souverain de la crosse du pasteur des âmes et de l'anneau mariant l'évêque à son église. Une lettre de 1030 expose clairement le rôle joué par Robert le Pieux dans la nomination d'Hugues, évêque de Noyon et Tournai. Le poids du roi est tel que Raoul le Glabre accuse les Capétiens de simonie. Les grands agissent de la même façon, au moins là où ils en ont le pouvoir (ex : Richard I^{er}, duc de Normandie, dispose du siège épiscopal de Rouen pour son fils Robert). Certains aristocrates de moindre envergure réussissent aussi à mettre la main sur un évêché. De temps en temps, le pape intervient, quand les abus sont trop criants (ex : en 988, Grégoire V fait casser l'élection de l'évêque Etienne du Puy ; en 997, le pape dépose Gerbert de Reims).

90 % des évêques sont issus de l'aristocratie avec quelques exceptions, comme Fulbert de Chartres. De puissantes familles monopolisent des évêchés, par exemple, les six Adalbéron sont issus de celle du comte d'Ardenne. Sorti d'un chapitre de chanoines, du service d'un évêque ou d'un monastère, le prélat est un homme d'Eglise et en dehors de quelques cas

exceptionnels, les évêques sont des hommes cultivés et beaucoup ont laissé une oeuvre à la postérité. Une fois en poste, l'évêque peut espérer rester longtemps en fonction (16 ans en moyenne pour les grands prélats germaniques des X^e-XI^e siècles, 20 ans pour ceux de France). Une fois en place, seule la mort peut faire quitter la chaire. Il arrive tout de même que certains soient mutés, déposés ou chassés de leur poste. Certains refusent de devenir évêque ou résistent aux pressions (ex : Brunon de Toul, élu par le peuple en 1026).

B. Le pasteur d'âmes

Dans le *Nouveau testament*, le Christ est appelé *episcopos* (I. Pe 2, 25), inspecteur des âmes des fidèles. L'évêque, héritier des apôtres, reçoit à ce titre la plénitude du sacerdoce, en charge d'une partie de l'Eglise universelle. C'est Grégoire le Grand (590-604) qui définit la charge pastorale des évêques dans la *Regula pastoralis* : l'évêque est le pasteur du troupeau de croyants que l'Eglise lui confie. Les tâches pastorales de l'évêque sont multiples. Il a le monopole des ordinations sacerdotales. Il doit prêcher et défendre la foi. Pour cela, il se déplace, prononce des sermons en langue vulgaire (dès la fin du IX^e s.), ce qui lui donne l'occasion de parcourir son diocèse et de se montrer. Il administre la confirmation. Il est aussi le régulateur de la pénitence, au moins pour ce qui est des cas réservés, des indulgences et de la réconciliation des hérétiques. Il peut excommunier. Certains ne s'en privent pas (ex : Gérard de Toul). Il prépare le saint chrême, consacre les églises et les autels et authentifie les reliques. Il doit visiter les paroisses de son diocèse et s'assurer de la qualité de son clergé. Il crée et assure le fonctionnement des écoles de chantres et de lecteurs. Il institue tous les bénéfices et nomme les bénéficiaires. Il doit surveiller les monastères de son diocèse mais certains évêques sont aussi abbés. Quoi qu'il en soit, tous ont autorité sur les abbés de leur diocèse, tout au moins jusqu'à la création de Cluny. Quand la charge pastorale est trop lourde, il nomme un chorévêque, évêque itinérant qui l'aide à administrer son diocèse, mais cette fonction tend à disparaître au début de la période qui nous intéresse.

En plus des obligations « statutaires », l'évêque doit aussi veiller sur sa cathédrale, y assurer le service divin avec l'aide de ses chanoines qui sont organisés en chapitres par Chrodegang de Metz au milieu du VIII^e s. Ils n'ont pas de responsabilité pastorale, vivent à la façon des moines mais selon une règle moins dure et se spécialisent souvent comme écolâtre, chancelier, chantre... La réforme se met lentement en place et ce n'est par exemple qu'en 969 qu'elle est vraiment appliquée à Reims. En tant que responsable de la vie spirituelle de son diocèse, l'évêque doit aussi s'assurer que les monastères qui dépendent de lui fonctionnent bien. Cette autorité est plus ou moins bien perçue, surtout par

les monastères les plus puissants (Fleury, Cluny, Fulda). D'ailleurs, certains ont obtenu du roi de ne plus relever de leur évêque comme Saint-Denis en 653.

L'évêque joue aussi un rôle culturel majeur. L'époque qui nous intéresse est celle de l'art roman qui se met en place au milieu du X^e siècle pour trouver un premier équilibre vers l'an mil. Si les abbés ont joué un rôle considérable dans cette diffusion, il ne faut pas oublier celui des aristocrates ni celui des évêques. Le magistère de l'évêque le rend responsable de la formation des clercs. De grands foyers culturels sont attachés à des évêchés, en particulier dans la partie septentrionale du royaume franc. A la fin du X^e siècle, Tours, Orléans, Paris, Chartres, Reims, Laon, Cambrai, Metz, etc. sont des foyers de savoir et d'enseignement, dotés de bibliothèques de qualité.

Dans la lignée des apôtres, les évêques ont vocation à la collégialité et la pratiquent dans des conciles provinciaux qui se tiennent irrégulièrement. Certaines provinces sont léthargiques (Sens, Bourges, Rouen, Bordeaux), d'autres peu actives ou actives (Reims), d'autres en ébullition (Bavière, vallée du Rhin). Les statuts rédigés lors des conciles impériaux sont plus courts que ceux publiés en France, signe sans doute de leur plus grande fréquence. Lors des conciles de réforme et spécialement ceux liés à la paix de Dieu, la collégialité se manifeste très clairement. Cela dit, tous les évêques ne se déplacent pas, certains pour des raisons liées à la distance, à l'âge ou à l'état de santé, d'autres par antipathie avec l'autorité qui les convoque, d'autres enfin car ils n'adhèrent pas aux attendus du concile.

L'archevêque examine et consacre les nouveaux évêques, assistés par les prélats qui dépendent de lui. Il peut aussi rassembler ses évêques en synodes pour traiter de tel ou tel problème. Depuis la fin du VIII^e siècle, le métropolitain reçoit le *pallium*, une écharpe de laine blanche marquée de croix noires, qui manifeste sa dépendance vis-à-vis de Rome. Il ne faut pas surestimer le rôle de l'archevêque dans l'Eglise car dans les faits, un évêque peut s'adresser directement au pape s'il le souhaite. La structure pyramidale telle qu'elle peut être imaginée en décalquant le modèle féodal n'est pas pertinente avant le XII^e siècle et les premiers effets de la réforme grégorienne. Enfin, certains évêques relèvent directement de Rome (ex : Bamberg en Germanie) et d'autres refusent de reconnaître la métropole dont ils dépendent (Dol ne reconnaît pas l'autorité de Tours) et les archevêques de Brême/Hambourg n'ont à l'origine pas de diocèses dépendants.

Tout ne fonctionne pas donc forcément bien dans l'épiscopat. Certains (ex : Hugues de Jarnac, évêque d'Angoulême) dilapident les biens de leur église, sous forme de « bienfaits ». D'autres veulent favoriser leurs vassaux ou leurs parents ou s'assurer des fidélités, ce qui

les intègre parfaitement dans la logique du fief, de ses droits et ses devoirs. La réforme grégorienne est en partie efficace contre ces dérives mais il faut être prudent sur l'analyse que l'on fait de ces événements. Si les populations rejettent l'achat des charges épiscopales, tout le monde comprend les tractations des familles les plus puissantes pour pourvoir un siège vacant. Il en va d'ailleurs bien souvent de l'équilibre de la société locale. De la même façon, le fait qu'un évêque soit marié ou entretienne une concubine n'est pas dénoncé. L'intégration dans la vassalité pose aussi le problème de la survie des patrimoines diocésains. En Germanie, l'interdiction de l'hommage remet en cause nombre de principautés épiscopales.

C. Un seigneur temporel

En plus des âmes, le prélat doit veiller sur son diocèse. Celui-ci sont d'importance variée. En Bretagne, on trouve des diocèses riches (Nantes), petits, éclatés et prestigieux (Dol), vastes (Vannes) et des évêchés actifs produisant beaucoup de parchemins (Nantes) alors que d'autres semblent moins laborieux (Léon). Les diocèses ne correspondent pas forcément aux structures politiques. L'archevêché de Lyon est situé dans le royaume de Bourgogne mais son titulaire est métropolitain de diocèses situés dans le royaume de France. La géographie ecclésiastique est héritée de la fin de l'Antiquité tardive, renouvelée à l'époque carolingienne (en particulier à l'Est) avec des adaptations dans le royaume de France, moins en Germanie. Ce n'est qu'au milieu du X^e siècle que de nouvelles structures apparaissent comme les provinces de Brême/Hambourg (947-948) puis de Magdebourg (968) en même temps que de nouveaux diocèses en Saxe par exemple. Le quadrillage des diocèses est le seul élément stable et (presque) indifférent aux divisions politiques ou ethniques, d'où l'importance pour les puissants de le contrôler.

L'évêque est à la tête du temporel, une propriété foncière importante acquise au cours des siècles grâce à des dons royaux, princiers ou des habitants du diocèse. De fait, il en contrôle les frontières et discute de la perception des impôts avec les autorités. Le temporel se compose de terres et de bâtiments mais aussi de droits divers prélevés sur les hommes et les marchandises (cens, tonlieux, droits sur la monnaie, etc.). L'évêque reçoit aussi un quart ou un tiers de la dîme levée depuis Pépin le Bref sur certaines récoltes et sur le croît du troupeau. A cela s'ajoute ce qui est prélevé sur les paroisses et sur les abbayes du diocèse. A partir du IX^e siècle, on commence à dresser des inventaires de biens et de droits, séparant ce qui relève de l'évêque de ce qui appartient aux chanoines. Si cet argent contribue à faire vivre l'évêque, ses proches et ses serviteurs, il arrive aussi fréquemment qu'il soit destiné depuis la donation initiale à l'assistance aux pauvres ou à la formation des clercs par

exemple. La richesse personnelle des évêques leur permet de mieux mener leur action, leur assure aussi un rayonnement plus grand et leur laisse plus de liberté car ils peuvent dissocier la gestion de leurs biens de ceux de leur église.

En France comme en Germanie, au X^e siècle, l'évêque siège dans les plaids comtaux avec le comte. Dans certains cas, l'évêque est aussi à la tête d'une structure qui rend la justice, dans un cadre qui dépasse largement celui des affaires ecclésiastiques. L'évêque est alors représenté par un avoué car le ministère interdit en effet aux prêtres de rendre la justice, d'où cette délégation de pouvoir. De la même façon, c'est à l'avoué qu'il revient de rendre le service d'ost quand celui-ci est dû au souverain ou au prince. La charge repose souvent sur les épaules d'un sire qui en tire un surcroît de pouvoir et peut aussi profiter de sa fonction pour s'élever un château sur les terres épiscopales, quitte à spolier son maître. Cette pratique, presque systématique en Germanie, est très répandue entre Loire et Rhin mais très discrète au sud de la Loire. Par ailleurs, les évêques délèguent aussi souvent la gestion de certains domaines à des laïcs, à charge pour eux d'assurer le service d'ost inhérent à ces terres, soit au nom de l'évêque, soit directement sous l'autorité du souverain. Dans tous les cas, le prélat peut compter sur un certain nombre de *familiars* ou ministériaux qui le servent quotidiennement,

II. Un homme de pouvoir et face aux pouvoirs

A. Des hommes liés au pouvoir

A l'époque carolingienne, le souverain est pratiquement le maître de l'Eglise d'Occident. Il choisit les évêques parmi les clercs à son service et la papauté, souvent absente, ne peut pas grand-chose contre cette évolution. Les évêques sont très nombreux dans l'entourage des souverains. Ils ont en charge l'éducation des princes, le fonctionnement de la chancellerie, assistent et conseillent le roi dans l'exercice de sa fonction (ex : Arnoul, évêque d'Orléans (972-1003) conseiller d'Hugues Capet). Le modèle reste valable en Francie jusqu'au début de l'époque capétienne et perdure bien plus tard en Germanie. Les évêques peuplent la haute administration, rédigent les actes du pouvoir, accomplissent la liturgie (ex : Burchard, évêque de Worms (1000-1025) proche d'Otton III et d'Henri II).

La mise en place de la féodalité amène l'intégration des évêques dans la nouvelle structure. Au X^e siècle, le déclin de la puissance publique fait que les clercs recherchent la protection des puissants. En contrepartie, ceux-ci s'arrogent le droit de disposer des biens de l'Eglise et de désigner les titulaires des bénéfices. Vers l'an mil, l'équilibre varie selon les régions. Dans l'Empire et dans l'est de la France, la puissance épiscopale, nettement favorisée par la

royauté, a retardé ou empêché la formation des principautés. Les évêques dominent en Lorraine, résistent en Champagne au comte de Blois. En Provence, l'archevêque d'Arles se met sur le même pied que le comte et partage avec lui la fidélité des évêques. Dans cette région, les évêques sont puissants et plusieurs prélats y jouissent des prérogatives comtales, de fait ou par concession royale. A l'Ouest par contre, les princes prennent l'ascendant sur les évêques. Les ducs normands tiennent leur église régionale, les comtes d'Angers aussi, au moins l'évêque de leur ville. De la même façon, c'est le duc d'Aquitaine qui préside les réunions d'évêques de son *regnum*. En Auvergne, la défaillance du pouvoir comtal en 927 amène les évêques de Clermont et du Puy à prendre en charge le maintien de l'ordre. Dans cette même région, des familles contrôlent les postes au point de se succéder de père en fils ou d'oncle à neveu.

Jusqu'à la réforme grégorienne, en France, le roi procède à l'investiture de l'évêque qui lui prête hommage. Cette pratique, condamnée au concile de Clermont en 1095 est ensuite abandonnée. Philippe I^{er} renonce à l'investiture. Le roi de France s'est engagé par serment lors du sacre à protéger toutes les églises du royaume, dont il est d'ailleurs considéré comme le fondateur. A ce titre, il contrôle l'élection et jouit de la régale d'une vingtaine de diocèses. Cela signifie qu'il encaisse les revenus de l'évêque en cas de vacance de poste. En retour, au moins jusqu'au XI^e siècle, l'Eglise soutient les rois et les princes, et elle est aussi largement soutenue par eux. Début XI^e, évêques et moines figurent au premier rang des bénéficiaires de l'ordre et de la charité publique. Les papes ne cherchent pas à priver les cadres de l'Eglise de moyens d'action dans le siècle. Les évêques eux-mêmes sont très attachés à leur pouvoir temporel qui renforce leur autorité. De nouveaux éléments dynamiques viennent en partie modifier cet état de fait, en particulier le mouvement clunisien, sans pour autant le remettre fondamentalement en cause. Cette évolution des deux pouvoirs est solidaire et nettement distincte de celle du monde seigneurial.

B. Les immunités et la naissance de seigneuries épiscopales

A l'époque mérovingienne se développe la pratique des immunités. L'immunité rend l'évêque directement responsable devant le roi de l'exercice des droits de ban sur ses terres, à la place du comte qui en est normalement chargé. Il doit dès lors assurer des missions de préservation de l'ordre, exercer la justice et percevoir les amendes qui y sont liées. Il a aussi une mission militaire. Il participe à l'ost royal par la fourniture d'hommes, de chevaux, de nourriture et de matériel. Ces missions s'appliquent à toute la terre de l'immuniste et s'étendent au fur et à mesure que les patrimoines fonciers se développent. Si les immunités ne sont pas générales, certains prélats particulièrement puissants ont réussi en **France** à

s'arroger des droits publics comme l'archevêque de Reims. Cependant, il est souvent difficile de distinguer ce qui relève des concessions de ce qui tient plus de l'usurpation. Dans l'Empire, la situation est plus nette. Sous Henri III est pratiquée l'investiture épiscopale avec remise de la crosse et de l'anneau. La confusion des genres y est d'autant plus importante que beaucoup d'évêques sont aussi comtes. Au XI^e siècle, les évêques du Nord-Est renforcent leur pouvoir temporel à la faveur de la crise des principautés.

La transformation des évêchés en seigneurie implique un certain nombre d'évolutions. En 982, l'*Indiculus loricatorum* (*Petite liste de ceux qui portent armure*) détaille les effectifs des troupes qui servent l'empereur en Italie. Les contingents des principautés épiscopales forment un groupe important : l'évêque de Verdun, qui n'est pourtant pas le plus puissant, doit à lui seul fournir 60 cavaliers. Dans sa cité, l'évêque doit aussi faire assurer la garde des remparts,

assurer leur entretien et imposer le service de guet. Dès la seconde moitié du IX^e siècle, certains évêques s'approprient les ateliers monétaires, se bornant à immobiliser les types carolingiens en percevant les revenus des ateliers. L'arrivée au pouvoir des Capétiens leur laisse le champ libre. Certains associent le roi à leur nom, ce qui leur donne plus de prestige. Les prélats en retirent un intérêt pécuniaire certain grâce au seigneurage prélevé lors de la frappe. Dans l'Empire, certains jouissent du droit de ban sur de vastes zones forestières et les empereurs font de nombreuses concessions dans ce domaine. L'imagination n'a pas de limite dans le domaine des concessions (ex : Louis l'Aveugle de Provence concède en 908 à Rémi, évêque d'Avignon, la moitié des droits perçus sur les bateaux descendant le Rhône à hauteur de la *villa* de Bédarrides).

Sortant du cadre strict de son sacerdoce, l'évêque se trouve en concurrence avec d'autres pouvoirs. Souvent en litige, évêques et abbés se retrouvent pour veiller au respect de leurs immunités juridiques et au respect de leur patrimoine. Partout, comtes et évêques sont à la fois rivaux et solidaires, assistant ensemble aux plaids publics. Il arrive enfin que certains prélats accèdent à la dignité comtale. C'est une évolution particulière dans le monde germanique mais quelques exemples sont connus en France. Ces pouvoirs seigneuriaux insèrent les prélats dans la vassalité. Vassaux du roi, ils lui doivent aide et conseil, ce qu'ils font individuellement ou collectivement dans certains cas comme le sacre, le conseil royal, l'anathème collectif de menace à la fin des chartes royales. Les évêques ont aussi des vassaux, clientèle qui tend à les dépouiller de leur patrimoine foncier mais qui leur assure un soutien toujours utile, surtout quand il se présente des situations belliqueuses.

C. Reichskirche ou Reichskirchensystem (RKS)

En Germanie, le souverain garde un rôle important dans la nomination des évêques au point que certains historiens parlent d'une *Reichskirche*, une Eglise d'Empire. Au X^e siècle, l'autorité des premiers Ottoniens est bien plus solide que celle des Capétiens : ils conservent un droit sur la transmission des grands duchés (Bavière, Franconie, Saxe, Lotharingie) et mesurent assez vite l'intérêt qu'ils peuvent tirer du contrôle des sièges épiscopaux pour contrebalancer le pouvoir des princes. Les désignations d'évêques respectent la légalité canonique, au moins en apparence mais le roi surveille attentivement les nominations.

Si au début, les diplômes font nettement la distinction entre les églises d'Empire (qui relèvent directement de l'empereur) et les églises de l'Empire, la distinction s'efface au XI^e siècle et les deux domaines tendent à se confondre. La stabilité de la *Reichskirche* tient au fait que les prélats sont recrutés dans la *Hofkappelle*, la Chapelle royale, en réalité le cœur de l'administration du royaume, système étendu au royaume de Bourgogne en 1033. Chanceliers, notaires et clercs sont formés dans les mêmes écoles cathédrales et appartiennent autant à la cour qu'à leur église. De plus, les proches ne sont pas oubliés dans la distribution des bénéfices ce qui n'exclut pas de recruter des hommes de valeur, quitte à les savoir turbulents. En échange de ces services, l'empereur accorde à ses évêques des droits importants : immunités, souveraineté territoriale, participation à la direction politique de la province et de l'empire, ce qui leur permet d'éviter la succession héréditaire à la tête de ces terres et de pouvoir compter sur l'appui politique des prélats.

L'Eglise d'Empire bénéficie dès lors d'avantages considérables et de véritables principautés ecclésiastiques se mettent en place, bénéficiant de grands moyens : justice, ost, taxes, amendes, monnayage... Certains évêques cumulent plusieurs comtés (ex : cinq pour l'évêque de Paderborn !). Mais le système se fissure lors de la lutte du sacerdoce et de l'Empire. Les prélats doivent faire un choix entre deux pouvoirs et la crise provoque partout divisions et querelles. Des évêques se dressent contre l'empereur. Alors que celui-ci perd peu à peu la main sur eux, les princes en profitent pour imposer leur pouvoir. Cependant, dans quelques régions, le système de la *Reichskirche* se maintient encore à la fin du XI^e siècle en Souabe et en Bavière par exemple.

III. Vers une réforme de l'Eglise

A. Un esprit de réforme

Le poids de la tutelle laïque sur l'Eglise n'est pas apprécié par tout le monde et l'évolution violente de la société inquiète ceux qui voudraient voir se mettre en place ici-bas la cité de Dieu chère à saint Augustin. L'esprit de paix est perceptible très précocement. Dans leur inspiration, les assemblées de paix sont la continuation de la législation carolingienne

tardive, marquée en particulier par des textes de Charles le Chauve (843-877) et de Carloman III (879-884). Dans les capitulaires de Coulaïne (843), Quierzy (858 et 877) et dans le dernier capitulaire carolingien de Carloman en mars 884, roi et évêques agissent ensemble pour le maintien de la paix, l'autorité de chacun appuyant celle de l'autre. De plus, la réforme est une volonté permanente pour les chefs de l'Eglise, différente du simple désir de changement. L'objectif vise constamment au retour à la pureté évangélique, et ce dès l'époque carolingienne. Cet effort de rénovation se poursuit aux IX^e et X^e siècles. Les conciles et la législation civile définissent une nouvelle pastorale. Les évêques publient des directives (*capitula*) à l'usage du clergé. L'évêque peut de plus s'appuyer sur ses hommes (archidiaques, archiprêtres et doyens) pour contrôler son diocèse, et il peut réunir ses clercs en synode pour traiter de tel ou tel problème. Cependant, la situation s'est nettement dégradée en France. Les prélats sont souvent les vassaux des grands laïcs, conséquence de l'évolution qui a fait des évêchés des fiefs. La personnalité de l'évêque ou sa naissance a parfois pris le pas sur ses qualités spirituelles. L'évêque doit d'abord être un puissant, capable de défendre ses droits et son territoire. Ce n'est pas le cas dans l'Empire où la dignité épiscopale, issue de la norme carolingienne, s'est maintenue avec des prélats de valeur comme Atton de Verceil ou Notger de Liège. Ce sont des ecclésiastiques sérieux, à la fois grands féodaux et maîtres spirituels. Au même moment, certains évêques sont réformateurs et d'autres pas. Si les princes sont nombreux dans le mouvement de paix, les rois sont pour ainsi dire absents d'un processus de réforme propre à l'Eglise, quand ils n'y sont pas hostiles.

Les premiers signes de réforme concernent les abbayes (ex : Frotier, évêque de Poitiers, revitalise vers 936 le monastère de Saint-Cyprien ; Adalbéron de Metz joue un rôle essentiel dans la réforme de l'abbaye de Gorze, réforme qui gagne ensuite la Lorraine puis l'Empire ; Adalbéron de Reims réforme Saint-Rémi...).

B. Paix et trêve de Dieu

L'une des premières manifestations du mouvement est l'assemblée de Saint-Germain-de-Laprade tenue en 975 par Gui d'Anjou, évêque du Puy (vers 975-993). Cette initiative épiscopale est isolée. Le véritable mouvement de la paix de Dieu est initié par deux évêques, Gombaud, archevêque de Bordeaux, au concile de Charroux en 989, et Gui, évêque du Puy, au concile de Saint-Paulien en 990-994. Ceux qui violent les droits de l'Eglise, en volent les biens, prennent en gage ou spolient les humbles désarmés risquent l'anathème. Guillaume V, duc d'Aquitaine, préside après 1010 des réunions d'évêques à Poitiers puis à Charroux. Autour de 1020, la protection s'étend aux maisons, vignes, moulins

et outils des paysans, mais aussi aux moines, pèlerins, veuves et chevaliers désarmés. La trêve de Dieu prend le relais jusqu'au milieu du XI^e siècle, initiée en particulier par l'assemblée de Toulouges près de Perpignan (1027). Les participants envisagent une trêve régulière, paix absolue lors de certaines périodes liturgiques (avent et Noël ; carême et Pâques) et certains jours (du jeudi au dimanche en souvenir de la Passion) voire pour la fête de certains saints.

Le déroulement des assemblées est assez simple. L'évêque rassemble en « concile » la population du diocèse, laïcs grands et petits, clercs et moines. Il présente des dispositions de paix, lues devant l'assemblée puis adoptées par celle-ci. Les participants prêtent serment. La promesse peut être limitée dans le temps, de quelques mois à quelques années. Ce mouvement renforce le contrôle chrétien du temps et le pouvoir temporel des évêques mais il est en partie politique dès ses origines : l'évêque du Puy soutient par exemple le parti angevin qui vise au titre de duc d'Aquitaine. De plus, les évêques du Midi profitent du mouvement pour réclamer par endroit la seigneurie sur la moitié de leur cité. A l'inverse, il arrive aussi que la situation tourne à l'affrontement comme à Narbonne entre l'archevêque et le vicomte.

Dans le même temps, les abbés de Cluny et de Fleury vont à Rome chercher une exemption dès 996-998. Ils cherchent à échapper à la tutelle épiscopale pour pouvoir agir plus librement et réformer la société. Cette volonté d'émancipation est contemporaine de celle des seigneurs châtelains vis-à-vis des princes. C'est Cluny et quelques évêques favorables au mouvement de paix qui le diffusent et l'enrichissent de nouvelles clauses à partir de 1016, en prônant la limitation de la guerre privée, la protection du chevalier faisant carême et plus globalement la limitation de la violence.

La situation dans le Nord n'est pas tout à fait la même car le mouvement de paix rencontre des résistances. Les principautés de l'Ouest, sauf peut-être le Maine, sont assez fortes pour s'en passer et assurer en partie l'ordre. De plus, les évêques ont déjà un rôle temporel considérable et pour certains des droits comtaux. La paix de Dieu ne peut pas leur apporter grand-chose de plus. Dans le nord-est de la France, la culture carolingienne des prélats leur fait rejeter l'idée d'une intervention renforcée de l'Eglise dans le domaine réservé au souverain qu'est l'ordre public. Adalbéron, dans son *Poème au roi Robert* (vers 1027-1031) se déchaîne contre Odilon de Cluny, accusé de se substituer au roi et de transformer le monachisme en une chevalerie contrefaite. Sa tripartition de la société, bancal dès sa mise par écrit (il oublie le monde naissant des villes), n'est qu'un manifeste réactionnaire qui n'a qu'un seul but : montrer que si chacun reste à sa place, le monde n'en ira que mieux.

Finalement, le mouvement de paix gagne timidement le Nord, évitant les centres capétiens et les bastions de culture carolingienne, attendant l'universalisation du mouvement par Urbain II en 1095. En Flandre et en Normandie, les évêques se réunissent sous la direction du comte et du duc vers 1042-1043. Les évêques appuient l'œuvre de la paix de Dieu et l'étayent par un monitoire adressé à leurs ouailles pour leur demander de respecter le temps liturgique.

L'efficacité de cette réforme dépend de la bonne volonté des participants. La pression sociale joue un rôle certain et ne pas venir à une assemblée ou enfreindre son serment peut entraîner une perte de prestige. Des sanctions spirituelles peuvent être prononcées par l'évêque (excommunication, anathème, interdit, refus de funérailles). Enfin, les serments sur les reliques n'engagent ceux qui les prêtent qu'à titre personnel.

C. La réforme grégorienne

Ces mouvements de paix et de trêves de Dieu, initiés par les évêques et les grands, sont doublés dans la seconde moitié du XI^e siècle par une réforme venue de la tête de l'Eglise. En 1049, l'évêque de Toul Bruno devient pape sous le nom de Léon IX (1049-1054), nommé par Henri III. Entouré de réformateurs lorrains et italiens, il entreprend de rétablir l'indépendance des élections dans l'Eglise. Ce mouvement concerne d'abord l'Empire, dont il vient, puis s'étend à la France. Au concile de Reims, qu'il préside, la plupart des évêques du royaume sont absents, conformément à la volonté du roi, hostile à cette nouveauté dont il a bien compris l'enjeu. Grégoire VII (1073-1085) poursuit cette œuvre. Dans le *Dictatus papae* (1075), en 27 propositions, il entame sa réforme. Plusieurs propositions (3, 4, 5, 7, 13, 25) traitent de près ou de loin de l'élection des évêques, de leur nomination et de leur déposition. Ce texte met aussi en place les fondements de la doctrine théocratique de soumission du pouvoir temporel au pouvoir spirituel. Entre 1079 et 1097, la structure de l'Eglise est modifiée et les primatiats apparaissent (Lyon pour la Gaule ; Reims pour la Belgique ; Bourges pour l'Aquitaine...), reprenant des structures datant de la fin de l'empire romain, avec quelques résistances comme celle de Richer, archevêque de Sens (1062-1096).

Des représentants du pape, les légats, interviennent au nom de celui-ci pour appliquer les réformes. Deux évêques français sont légats permanents à l'époque de Grégoire VII, Armat d'Oloron (1074) et Hugues de Die (1075). Ce dernier devient archevêque de Lyon en 1082. Ils président les conciles provinciaux et expliquent la pensée du pape. Autoritaire, Hugues de Die n'hésite pas à manier l'excommunication, contre Manassès de Reims par exemple. Relevé par Grégoire VII en 1078, Manassès est finalement déposé pour simonie en 1080. Il faut croire que le légat se montre trop sévère car Grégoire VII relève aussi les archevêques

de Besançon, Chartres, Sens, Bourges et Tours, excommuniés par le redoutable Hugues de Die. Le geste est aussi politique : il s'agit pour le pape de ménager Philippe I^{er} qui soutient son épiscopat. Le roi est d'ailleurs tout aussi autoritaire. Il retient prisonnier plusieurs mois l'évêque réformateur Yves de Chartres pour cause d'opposition et il chasse l'archevêque de Tours de sa cité pour avoir participé en 1080 au concile de Bordeaux.

Grégoire VII appelle des Clunisiens à l'épiscopat pour en faire des évêques fidèles à sa cause (ex : Eudes de Châtillon, ancien archidiacre de Reims retiré à Cluny, devient évêque d'Ostie puis pape sous le nom d'Urbain II (1088-1099). La réforme touche aussi les chanoines, réformés vers 1059-1063, pour revenir à plus de rigueur avec l'extension de la règle de saint Augustin des chanoines réguliers. La réforme grégorienne considère l'élection épiscopale comme un bon moyen d'éviter la simonie et l'ingérence des pouvoirs laïques dans le domaine épiscopal mais le choix de l'évêque par les seuls chanoines ne s'impose qu'au XII^e siècle.

Conclusion

Pour l'évêque, la période que va de 888 au début du XII^e s. marque une évolution importante. Au début, conformément à l'héritage carolingien, il est lié au pouvoir royal et tout puissant dans son diocèse et sa cité, tant sur le plan spirituel que temporel. Pasteur au pouvoir incontesté en sa cité, il est un des cadres les plus stables du pouvoir royal. Avec le temps, il subit une double évolution. Le développement de la vassalité et la mise en place du système féodal l'amènent à s'insérer dans ces nouveaux cadres, y gagnant un surcroît de pouvoir mais peut-être y perdant en partie son âme. Les transformations du pouvoir royal, précoces en France, plus tardives en Germanie, viennent appuyer cette transformation. Les évêques deviennent pour certains des comtes, pour tous des seigneurs, envoient leurs vassaux à la guerre et prélèvent toute sorte de revenus bien éloignés de la pauvreté originelle prônée par le Christ. Ces changements, liés à la violence d'une société ayant perdu ses repères et une partie de ses cadres, entraînent chez certains prélats, appuyés par des princes, une volonté de réforme. Les mouvements de paix puis de trêve de Dieu rapprochent les évêques de leurs fondamentaux. Le renforcement concomitant du pouvoir pontifical se traduit par la réforme grégorienne. Les prélats se libèrent en partie des tutelles royales et princières pour être mieux contrôlés par le pape. Ils conservent leur patrimoine tout en redevenant en priorité des hommes d'Eglise. Entre temps, la société a trouvé un nouvel équilibre: l'évêque reste une figure dominante, quittant peu à peu la hiérarchie laïque pour mieux s'insérer dans celle de l'Eglise, en plein renforcement.

Dissertation géographie : Pratiques et territoires du tourisme en France

1°) - Cadrage du sujet

Le sujet se veut représentatif de l'évolution de la géographie du tourisme, et plus particulièrement du développement d'une géographie des territoires qui s'est substituée peu à peu à une étude plus classique des « espaces touristiques ». Parallèlement, les liens proposés avec le concept de « pratiques » orientent le sujet vers la géographie des mobilités, autre thème fort de la géographie contemporaine.

La formulation du sujet traduit donc le souci du jury de l'agrégation interne d'ancrer le concours dans l'actualité de la géographie.

Le corpus de connaissances à mobiliser est à la fois vaste (le sujet n'est pas un sujet « pointu ») et récent tant sur le plan des enjeux épistémologiques, que sur le plan factuel.

Quelques écueils devaient être évités :

- L'énumération des pratiques du tourisme en fonction des tropismes (mer, montagne, ...) ; cette approche étant limitée aux pratiques des vacances, elle occulte ainsi le tourisme d'affaires et par conséquent ne permet pas de traiter de la totalité du sujet ;

- La reprise de certains lieux communs médiatisés. A titre d'exemple, les manuels scolaires pérennisent l'idée de la « *France, première puissance touristique mondiale* » ; cependant, un candidat-enseignant doit se poser la question du « dessous des chiffres » car si le pays demeure en effet la 1^{ère} destination touristique en termes de visiteurs, il occupe désormais la 3^e place en termes de recettes ;

- Enfin, une approche trop réductrice du phénomène touristique ne prenant pas suffisamment en compte les transformations des pratiques liées à l'évolution du volume de temps libre (augmentation des congés payés, réduction du temps hebdomadaire de travail) et l'allongement de l'espérance de vie : ces deux éléments ont engendré des pratiques récréatives nouvelles, corroborant des pratiques de vacances, de week-end et de court séjour, conduisant à une mutation des territoires touristiques. D'une façon générale, ce sont toutes les pratiques récréatives qui se sont développées, et la géographie du tourisme et des loisirs doit prendre en compte ces évolutions.

Des éléments ont été particulièrement valorisés dans les copies :

- Le renouvellement des approches de la question du tourisme par la géographie, et les dimensions épistémologiques soulevées par les concepts du sujet ;
- L'articulation et non la juxtaposition des dimensions spatiales, sociales, économiques, culturelles du sujet, donc l'approche systémique et la mise en valeur des jeux d'échelles ;
- Les productions graphiques variées et représentatives de ces jeux d'échelles : carte à l'échelle nationale, modèles de territoires touristiques (stations...), croquis régionaux (littoralisation, croquis de territoires ultra-marins), schémas ou modèles montrant la différenciation des espaces fréquentés, etc.

2°) – La géographie et l'objet tourisme : les attendus scientifiques

Le sujet nécessite une bonne maîtrise des trois notions proposées : tourisme, pratiques et territoires. Il invite à se poser la question de la définition consensuelle du terme référent, à savoir le tourisme : celle, internationale de l'OMT¹ et qui a force de paradigme, ou celle, réinterprétée, des géographes ? Rémy Knafou² postule que le tourisme est « *un système d'acteurs, de pratiques et d'espaces qui participent de la « récréation » des individus par le déplacement et l'habiter temporaire hors des lieux du quotidien* ». Les travaux sur la géographie du tourisme ont été initiés par Georges Cazes dès les années 1980³. Ils furent amplifiés par ceux de l'équipe MIT⁴ et de son fondateur, Rémy Knafou. Notons que le concept de récréation a l'avantage de réinsérer le tourisme dans l'ensemble des pratiques de loisir et d'être relié aux mobilités.

Les deux autres termes – territoires et pratiques – sont apparus dans le débat géographique à des dates différentes : le concept de territoire est désormais classique, suite

¹ Organisation Mondiale du Tourisme : « *Les activités déployées par les personnes au cours de leurs voyages et de leurs séjours dans les lieux situés en dehors de leur environnement habituel pour une période consécutive qui ne dépasse pas une année, à des fins de loisirs, pour affaires et autres motifs non liés à l'exercice d'une activité rémunérée dans le lieu visité* ».

² In Jacques Lévy et Michel Lussault, *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Ed. Belin, 2003.

³ Ses analyses sur le tourisme dans le Tiers-monde présentent le tourisme comme *Les nouvelles colonies de vacances*, tome 1 : *Le tourisme international à la conquête du Tiers-Monde*, 1989 et tome 2 : *Tourisme et tiers-monde, un bilan controversé*, 1992, Paris, Ed. L'Harmattan.

⁴ Equipe MIT, *Tourismes 1, Lieux communs*, Paris, Ed. Belin, Coll. Mappemonde, 2002.

Equipe MIT, *Tourismes 2, Moments de lieux*, Paris, Ed. Belin, Coll. Mappemonde, 2005.

Equipe MIT, *Tourismes 3, La révolution durable*, Paris, Ed. Belin, Coll. Mappemonde, 2011.

notamment aux travaux de Guy Di Meo⁵, celui de pratiques se veut plus contemporain et renvoie à des approches géographiques intégrant l'évolution des sciences sociales et de la sociologie en particulier. Cela posait la question de leur nature dans leur rapport à l'espace : comment définir les pratiques touristiques avec une approche géographique ? Les liens entre les pratiques spatiales et l'habiter⁶, concept référent des programmes de 6^e et de 5^e, pouvait être signalés.

Le sujet n'hésitant l'articulation des deux termes, la notion de territoire du tourisme est plus appropriée que celle d'espace. On peut accepter comme base de réflexion la définition, minimaliste mais consensuelle, de territoire comme espace socialisé. On pourra toutefois noter, dans le cadre d'une copie, que la notion de territoire associée au tourisme renvoie fondamentalement à un espace relationnel : il s'agit par exemple de voir les relations entre résidents et touristes, mais aussi entre touristes, voire entre différents types de résidents face aux touristes ... Par ailleurs, les recherches sur l'évolution des pratiques touristiques lors des trente dernières années ont montré que tout espace peut être potentiellement touristique. Le concept de territoire touristique renvoie ainsi à l'idée d'une appropriation de l'espace par toute une série d'acteurs dont les pratiques et les représentations produisent des formes de territorialités touristiques : des formes diverses selon les contextes spatio-temporels, mais des formes tendant cependant à fonctionner comme des archétypes. Conséquence des deux remarques qui précèdent, et étant donné que tout touriste étant par essence un être « déplacé » arrivant sur le territoire « des autres », la notion d'appropriation elle-même pose problème et doit susciter la réflexion sur ce qu'est ce rapport au lieu (le concept de récréation où l'on recrée son quotidien)⁷.

De multiples angles d'attaque permettaient de saisir les pratiques. En premier lieu, il s'agissait de définir les acteurs de ces pratiques, à savoir les classiques acteurs économiques et politiques, les professionnels du tourisme, mais aussi les touristes eux-mêmes. Le concept de pratique touristique amène à se pencher sur ce qu'est « être touriste » et à comprendre qui est le touriste. Il s'agit de s'intéresser à la « figure » du touriste en tant que tel et à sa diversité : y a-t-il des « types de touristes » ? Ces types de touristes ont-ils le même rôle dans la production des espaces touristiques⁸ ? La France est

⁵ Guy Di Méo, « De l'espace aux territoires », in *l'Information Géographique*, 1998 et *Géographie sociale et territoire*, Paris, Ed. Nathan, 1998.

⁶ Olivier Lazzarotti, *Habiter, La condition géographique*, Paris, Ed. Belin, Coll. Mappemonde, 2006.

⁷ Equipe MIT, *Tourismes 2, Moments de lieux*, Paris, Ed. Belin, Coll. Mappemonde, 2005.

⁸ Philippe Violier, *Tourisme et développement local*, Paris, Ed. Belin, Coll. Belin Sup Tourisme, 2008.

fréquentée à la fois par des touristes nationaux et internationaux, des excursionnistes⁹ et des touristes d'affaires¹⁰, des touristes fortunés et des touristes populaires, dont les pratiques sont différentes et se territorialisent différemment.

La réflexion sur le lien entre pratiques, lieux et origine sociale (travaux des sociologues sur la fréquentation des campings par exemple), ou sur le genre (territoires du tourisme homosexuel par exemple) pouvait être menée à partir du moment où la territorialité des pratiques était au cœur de l'analyse. Il s'agissait ainsi de penser les pratiques comme autant de rapports aux lieux et aux autres, un ensemble de gestes, de comportements et d'attitudes guidés par la recherche de l'altérité, du dépaysement, de l'autre, de la rupture avec l'espace-temps du quotidien. Ainsi, les travaux sur les territoires du surf en France ou sur le tourisme naturiste pouvaient être mobilisés pour travailler l'idée de « communautés de pratiques » avec des territorialisations spécifiques. La variabilité des pratiques selon les individus et leurs désirs propres (recherche du repos, de détente, de sensations, goût du risque, curiosité...) pouvaient également être questionnée, tout comme l'idée des invariants produisant des territoires-types qu'il était intéressant de caractériser à plusieurs échelles (plage, station...).

La prise en compte des mobilités est essentielle dans l'idée même de pratiques touristiques. Les territoires du tourisme ne sont-ils pas avant tout des territoires de la mobilité ? Cela nécessite de bien cerner les notions de fréquentation, de déplacement, de visite, de séjour, de circuit, d'itinéraire ... mais aussi de déambulation ou encore de flânerie¹¹, associée à l'espace de la « promenade » : c'est par exemple le modèle historiquement daté, mais toujours reproduit, de la station balnéaire dont le plan organise une convergence des circulations vers cette promenade.

Les pratiques d'un même territoire varient aussi en fonction du moment de l'année, de la semaine ou du week-end, voire de la journée (l'opposition diurne/nocturne est une approche pertinente dans le cas des stations touristiques ou des villes). Les temporalités sont donc à prendre en compte : le rythme des touristes étant par nature différent de celui des résidents, cette approche est particulièrement lisible en milieu urbain¹².

⁹ Jean-Christophe Gay, « Nécessité fait loi. Le développement touristique de la principauté de Monaco », in *L'Espace géographique*, 1998, n° 2.

¹⁰ Le tourisme d'affaires représente 25% du marché touristique français, pour seulement 5% des nuitées touristiques totales.

¹¹ Guénola Capron, Sophie Didier, Philippe Gervais-Lambony, Sonia Lehman-Frisch, « Flâner », in Elisabeth, Dorier-Aprill, Philippe Gervais-Lambony (dir), Ed. Belin. 2007.

¹² Philippe Duhamel, Rémy Knafou (dir), *Mondes urbains du tourisme*, Paris, Ed. Belin, Coll. Mappemonde, 2007.

La question des représentations des lieux par les touristes s'avérait donc tout à fait centrale dans la réflexion, qui devait reposer sur l'articulation entre pratiques, représentations et production de territoires. Un travail sur la notion de « cartepostalisation » pouvait être mené. Il fallait interroger les prescriptions des pratiques touristiques territorialisées, les imaginaires mobilisés, le « désir » de tel ou tel lieu et la spatialité sélective de leur fréquentation : importance des guides (l'équipe MIT s'est interrogée sur *Le guide du Routard*, sur son influence sur les pratiques touristiques et sur son rôle de producteur d'espaces touristiques), de toutes les formes d'organisation des pratiques (circuits ou visites guidées) ce qui soulevait la question de la standardisation des pratiques et des territoires du tourisme. À l'opposé, la volonté d'échapper à ces diverses formes de prescriptions ne conduit-elle pas à la production de territoires « alternatifs » du tourisme ? Lesquels renvoient eux-mêmes à des formes de standardisation car idéalisés et instrumentalisés par les acteurs de l'industrie touristique : promotion d'un « autre » tourisme, tourisme durable... ayant leur territorialité propre.

L'évolution des pratiques comme facteur de transformation des lieux ne devait pas être négligée, de même que l'idée d'une invention des lieux touristiques. Les travaux sont nombreux sur les origines du tourisme sur la Côte d'Azur ou vers les « horribles glaciers de Chamouni », mais aussi sur la mise en tourisme de la Camargue sous le Second Empire (Bernard Picon). Mais c'est surtout la thèse posthume de Michel Chadeaud qui a un rôle fondateur (« *Aux origines du tourisme dans les pays de l'Adour* ») car c'est la première à mettre les représentations des touristes au cœur de cette production d'espaces : les pratiques touristiques d'une classe sociale particulière ont créé le tourisme et ses lieux dédiés comme le lac de Gaube ou le cirque de Gavarnie¹³.

Le concept de « moment de lieu » est issu de cette volonté d'intégrer les représentations. Il s'agit, selon Rémy Knafou d'un espace de temps (plus ou moins précis) « *durant lequel un endroit donné incarne une situation générale dépassant l'enjeu du lieu lui-même ; donc le moment où le lieu constitue une référence, voire un modèle* » : La Plagne 1964, Saint Tropez années 1960 correspondent à des moments de lieu. Dans le dernier cas, l'image de Brigitte Bardot ou celle de Cruchot-Louis de Funès sont des identifiants que les touristes reconnaissent, voire cherchent même à retrouver. Cet imaginaire nourrit les pratiques et les représentations créant l'identité de l'espace touristique. Dans l'esprit du sujet, on peut parler de territoire dans le sens d'espace approprié.

¹³ Également l'article de Laurent Despin, *Les Pyrénées centrales : de la redéfinition du rapport à l'espace aux enjeux actuels*, in *Annales de Géographie*, n° 631, 2003.

Une réflexion approfondie sur les pratiques conduisait à la caractérisation des territoires touristiques, notion sujette à discussion : quel type de territoire, un espace touristifié - type Paris -, un espace dédié - type La Plagne ou la Grande Motte ? Autre question : la pertinence de l'échelle (échelle du site, de la région ...?). La typologie proposée par l'équipe MIT des lieux du tourisme permet de réfléchir aux processus et donc à l'antériorité ou non du lieu : un lieu inventé par et pour le tourisme ou un lieu préexistant ? On peut ainsi distinguer à l'échelle locale des sites touristiques ponctuels, des comptoirs, des stations touristiques, et des villes touristiques.

Cette typologie ne reprend certes pas directement la notion de pratiques, mais elle l'induit implicitement en fonction par exemple du critère hébergement, absent dans le site touristique, mais aussi dans les rapports qui s'établissent entre touristes et habitants permanents (territorialisation de certains secteurs de la ville à des fins touristiques dans le cas par exemple de Paris ou encore de Nice). Elle constitue de ce fait une base de réflexion pertinente.

Par ailleurs le tourisme et les loisirs sont à l'origine de la production de nouveaux territoires créés (à l'exemple de Marne la Vallée depuis l'aménagement du parc *Disneyland Paris* en 1992), ou reconvertis (à l'exemple d'Amnéville en Lorraine)¹⁴.

Enfin, le tourisme est souvent présenté dans les manuels scolaires comme producteur d'espaces. Mais si le tourisme peut certes être un formidable producteur et organisateur d'espaces, il peut aussi en être un terrible désorganisateur : l'évolution du prix du foncier et de l'immobilier dans des territoires mis en tourisme devient un indicateur parlant. Par ailleurs, la dimension environnementale, tout en la discutant¹⁵, alimente les effets pervers du tourisme.

3°) – L'organisation des connaissances

Une problématique possible : en quoi les pratiques touristiques produisent-elles (et ont-elles produit) des territoires du tourisme spatialement différenciés ?

Première proposition d'organisation (type de plan fréquemment trouvé dans les copies) :

1°) Les territoires des acteurs du tourisme

¹⁴ Edith Fagnoni, « Un exemple de renouvellement urbain endogène. De Amnéville, cité industrielle, à Amnéville-les-Thermes, complexe récréatif et thermal », dans *L'empreinte du tourisme. Contribution à l'identité du fait touristique*, Jean Rieucou et Jerome Lageiste (dir), Paris, Éd. l'Harmattan, 2006 et « Patrimoine et vieilles régions industrielles : des territoires entre mémoire et projet », dans *Habiter le patrimoine*, Maria Gravari Barbas (dir), Rennes, Éd. Presses Universitaires de Rennes, 2005.

¹⁵ Florence Deprest, *Enquête sur le tourisme de masse. L'écologie face au territoire*, Paris, Ed. Belin, Coll. Mappemonde, 2000.

Il s'agissait de montrer le rôle des acteurs institutionnels (les exemples privilégiés ont été l'aménagement du Languedoc ou les Alpes) en soulignant le rôle de l'Etat et des collectivités locales, voire la multiplicité des autres acteurs. On pouvait insister sur le rôle des acteurs économiques (multinationales type Accor, révélatrices de la mondialisation des services, Tour Opérateurs, ou encore chaînes de stations type la « chaîne thermale du soleil ») et analyser leurs stratégies. Enfin, les pratiques, représentations et imaginaires des touristes devaient être mobilisés.

2°) Les territoires du tourisme, des espaces appropriés différemment

L'appropriation différentes des territoires touristiques pouvait s'examiner en termes de nuisances (embouteillages récurrents sur la Côte d'Azur ou sur les autoroutes savoyardes par exemple), en termes de compétition pour les ressources, mais aussi en termes de modification du « milieu local » (magasins ouvrant à des horaires particuliers pour les touristes, prix plus élevés...), voire en termes d'opportunités (politiques culturelles, type festivals dont profitent les populations locales).

3°) Les territoires du tourisme : une typologie à partir des jeux d'acteurs

Envisager une approche systémique de la notion de territoires du tourisme, à l'articulation entre pratiques touristiques et mise en tourisme (aménagement, discours, politiques de mise en tourisme). La typologie de l'équipe MIT évoquée plus haut fournit quelques clés pour l'organisation de la copie.

Seconde proposition :

1°) – Les territoires du tourisme : des lieux d'élection

Le fil directeur est celui d'une géohistoire des territoires du tourisme en France, liée à la diffusion des pratiques. Elle vise à mettre en valeur les choix des acteurs, plus ou moins conditionnés (prescription, effets de mode, « moment de lieu »...) dans des contextes spatio-temporels changeants. On pouvait cependant insister sur la concentration des touristes en ces lieux d'élection « communs » et en proposer une typologie (stations...).

2°) - Territoires du tourisme : des espaces relationnels

Le tourisme met en jeu un certain type de relations aux autres puisque comme suggéré plus haut, le touriste se rend sur le territoire « des autres ». Il s'agit donc d'étudier les acteurs et les jeux d'acteurs. Ces jeux, qui contribuent à la production des territoires touristiques, sont très variés : conflits, complémentarités, usages différenciés des lieux selon les pratiques et les temporalités, selon le profil de ces acteurs... Les notions d'altérité mais aussi d'urbanité pouvaient être mobilisées.

3°) - Territoires du tourisme : des territoires de la mobilité

À travers une approche multiscalair intégrant la notion de récréation, on pouvait développer une approche spatiale des pratiques touristiques à partir des diverses formes de mobilité (déplacements, fréquentation, circulation...) montrant la territorialisation sélective des pratiques touristiques.

4°) - Les principaux problèmes rencontrés dans les copies

D'un point de vue formel, rappelons que les problèmes d'orthographe ou d'expression sont discriminants. Cette remarque s'applique aussi aux majuscules et à l'écriture parfois fantaisiste des noms de géographes. Par ailleurs, il n'est pas souhaitable dans une dissertation de préciser, comme cela a été parfois fait, les titres et les sous-titres de chaque partie. Les quelques candidats qui ont choisi de le faire doivent veiller à ce que leur discours ne perde pas en fluidité et que la copie ne se transforme pas en un cours. Ce qui est attendu est une démonstration articulée autour d'une problématique. Le choix de cette dernière demeure essentiel. Or, trop de copies se sont contentées d'égrener un chapelet de questions (parfois jusqu'à huit de suite dans une introduction).

Le rôle de l'introduction est de définir les termes du sujet. Si la plupart des candidats connaissaient les principales définitions de « tourisme », voire de « territoire », en revanche le terme de « pratique » a souvent été délaissé ou transformé dans de nombreuses copies en un équivalent assez vague de « tropisme » ou au mieux d'« activité ». C'est aussi dès l'introduction que le candidat doit avoir un positionnement face à l'espace de référence : fallait-il ou non intégrer les DROM ? Quelle que soit la réponse à cette question, le candidat devait justifier son positionnement.

Enfin, le jury a apprécié les copies ayant une certaine culture géographique. Si les meilleures copies ont cité Michel Chadeaud, Bernard Debarbieux, ou encore les travaux de l'équipe MIT, beaucoup de candidats se sont contentés de citer le nom emblématique de Rémy Knafou, à qui l'on a d'ailleurs prêté beaucoup de citations d'autres géographes.

L'introduction et la problématique choisie guident le plan. Un certain nombre de candidats ont cependant opté pour des plans qui se sont avérés inopérants. Le plan multiscalair a été adopté par quelques copies : proposant une analyse des pratiques et des territoires d'abord à l'échelle nationale, puis régionale, puis locale, il était théoriquement possible. Il a cependant trop souvent donné des copies médiocres : problématiques peu évidentes, nombreuses répétitions d'une partie à l'autre, exemples locaux donnés dans la partie nationale,... Enfin, le plan par tropisme, que l'on retrouve dans un cinquième environ des copies, ne pouvait en aucun cas convenir : une première partie consacrée au tourisme

balnéaire, une seconde au tourisme de montagne, une troisième au tourisme culturel. Adopter ce plan, c'était oublier des pans entiers du sujet ; c'était surtout montrer au jury que l'on ne faisait pas la différence entre tropisme et pratiques et que le sujet n'était pas véritablement compris.

Enfin, quel que soit le plan choisi, le candidat ne devait pas se sentir obligé de consacrer une dernière partie au développement durable : cette partie, présente dans de nombreuses copies, est souvent apparue comme plaquée, sans relation directe avec le sujet.

5°) - Conseils au candidat

La dissertation en géographie est un exercice exigeant. Une maîtrise du temps et un entraînement régulier est nécessaire.

Une illustration est indispensable dans un devoir de géographie à la fois sous forme de cartes de synthèse mais aussi de croquis illustratifs. Les candidats sont invités à être soigneux dans leurs travaux pour en faire un apport réel au texte. Cela passe par le respect des règles cartographiques (titre, légende, ...). Des croquis originaux, démontrant une réflexion personnelle est un plus. La connaissance des contours de base d'un pays sont indispensables notamment de la France.

Le développement est construit autour de paragraphes clairement perceptibles par le lecteur. Chaque partie dégage de grandes idées majeures à partir de la problématique. Rappelons qu'une dissertation est une démonstration c'est-à-dire qu'elle comporte une progression dans le raisonnement et non une juxtaposition de thèmes, qui dans ce cas, aboutit naturellement à un catalogue. Le premier paragraphe présente le thème de la partie et le dernier paragraphe de la partie doit établir une transition avec la partie suivante.

La conclusion peut être plus succincte mais comporte un bilan et une réponse à la problématique dégagée dans l'introduction et une éventuelle ouverture.

Serge BOURGEAT, Eric CHABLE, Edith FAGNONI, Anne HERTZOG

Epreuve de commentaire, analyse scientifique, utilisation pédagogique de documents

Option histoire :

Les Britanniques et leur empire 1867-1931

Document n° 1 : John TENNIEL, dessin satirique, 15 avril 1876.

Document n° 2 : Carte des chemins de fer en Inde en 1890.

Document n° 3 : Extrait d'un discours de Joseph CHAMBERLAIN, Londres, 31 mars 1897.

Document n° 4 : Timbre canadien, décembre 1898.

Document n° 5 : Rudyard KIPLING, Le fardeau de l'homme blanc, 1899.

Document n° 6 : Camp de concentration pendant la guerre des Boers.

Document n° 7 : Lord ASQUITH, discours à la première réunion de la Conférence impériale de Londres, 1911.

Les documents ci-dessus sont consultables sur le site www.education.gouv.fr, rubrique « concours », SIAC 2 où peuvent être également lus les sujets depuis 2008 ainsi que les rapports des concours depuis 2003.

Remarques générales

L'épreuve de commentaire de documents exige en premier lieu le respect de la méthodologie, rappelée chaque année dans les rapports. Deux écueils traditionnels doivent être évités : la paraphrase des documents qui se limite à un résumé des textes et une description des documents iconographiques sans contextualisation ni explication ; la dissertation qui se contente d'évoquer le corpus documentaire en introduction pour ne plus y revenir de tout le développement ou faire seulement référence aux documents de façon allusive, en les citant parfois entre parenthèses. Or, les documents ne doivent en aucun cas

servir à illustrer le propos mais doivent au contraire constituer le point de départ de la réflexion des candidats.

Ces derniers doivent donc considérer les documents avec attention et fournir au cours du développement des éléments d'explication de tous les documents du corpus ; l'absence de commentaire d'un ou plusieurs documents est rédhibitoire. Les textes proposés dans le corpus documentaire étant de nature variée, ils permettent d'apprécier la capacité des candidats à appréhender différents types de sources historiques. Les textes - ici deux discours retranscrits et un poème - posent a priori peu de problème d'interprétation, encore que certains candidats aient vu en Kipling un chantre désespéré de l'anti-impérialisme. Ils requièrent néanmoins des connaissances minimales sur les auteurs : savoir que Joseph Chamberlain est à la tête du *Colonial Secretary* entre 1895 et 1903, sans le confondre avec Houston, Neville voire Richard Chamberlain ! Ou que Lord Asquith est premier ministre lorsqu'il prononce en 1911 un discours à la Conférence impériale de Londres.

Les candidats ont plus de mal, en général, avec les documents iconographiques dont il faut analyser le contexte de production, la composition, la destination. Si le timbre canadien de 1898, centré sur le continent américain, a posé peu de problèmes, il n'en a pas été de même de la caricature de John Tenniel ou de la photographie d'un camp pendant la guerre des Boers. Le premier document ne peut être expliqué sans prendre en compte le fait qu'il s'agit d'une caricature, genre qui obéit à des codes. L'interprétation du traitement réservé à Disraeli peut certes faire l'objet de variantes : si l'approche la plus vraisemblable identifie un marchand oriental, certains candidats ont cru voir dans le personnage de gauche une femme, hypothèse qui pouvait gagner en crédibilité en soulignant que la féminisation est un procédé couramment employé en caricature, notamment dans les dessins antisémites, pour signifier le mépris de l'homme ainsi représenté. Aucune interprétation du document ne peut cependant être menée sans une bonne connaissance du contexte et de l'action politique de Disraeli. Le dessin satirique de John Tenniel est en effet daté d'avril 1876, soit 3 mois après que Disraeli a déposé devant le Parlement un projet de loi visant à conférer à Victoria le titre d'impératrice des Indes ce qui, dans l'esprit du premier ministre doit permettre de redonner prestige à la monarchie et de resserrer ses liens avec le peuple britannique. *Punch* reprend ici les idées des opposants à Disraeli selon lesquels ce titre d'impératrice des Indes constituait un abaissement de la monarchie britannique et risquait de lui faire perdre son identité première. D'où la mine peu amène de la reine Victoria face au troc proposé par Disraeli, évoqué par le titre du dessin, et la représentation de Disraeli en marchand oriental (ou/et juif) proposant un marché de dupes à sa souveraine. Quant à la photographie d'un camp de concentration pendant la guerre des Boers, certains candidats se sont interrogés avec profit sur les conditions de production de cette image (identité inconnue du photographe, pose des personnes photographiées fixant l'objectif), sa construction (enfants au premier plan, adultes occupés par des tâches domestiques), ses objectifs et son ambivalence (cette photographie sert-elle aux Britanniques, critiqués pour leurs méthodes de guerre, à démontrer que les Boers sont bien traités ou dénonce-t-elle l'incarcération de Blancs ?) Le terme de "camp de concentration" étant entré dans l'historiographie de l'Empire britannique au cours des deux dernières décennies du XXe siècle, la légende du document offrait elle-même matière à discussion.

L'ensemble des documents est proposé aux candidats assorti d'un libellé dont les termes doivent être analysés en rapport avec le corpus : il est ainsi maladroit de donner comme

interprétation des bornes chronologiques du sujet l'adoption du *Reform Act* pour 1867 et la crise économique, avec la dévaluation de la livre-sterling, pour 1931 ; bien qu'exactes, ces informations n'ont pas de lien direct avec la thématique impériale. Il fallait donc bien voir dans les bornes chronologiques du dossier deux dates fondamentales dans l'histoire de l'Empire britannique : création du premier dominion, le Canada, en 1867, marquant un infléchissement important dans l'histoire de l'empire ; statut de Westminster établissant officiellement le *British Commonwealth of Nations* en 1931, clôturant la redéfinition des rapports avec les dominions. Certains candidats ont été surpris par l'absence de coïncidence entre les bornes du sujet et la période couverte par les documents : 1876-1911, soit de la proclamation de Victoria comme impératrice des Indes à la première Conférence impériale de 1911 qui affirme l'unité de l'empire. Il n'y avait là aucun piège, même s'il fallait se garder d'interpréter le statut de Westminster comme un aboutissement nécessaire des positions adoptées par Asquith vingt ans plus tôt. L'empan chronologique des documents invitait les candidats à porter leur attention sur l'apogée de l'impérialisme britannique.

L'introduction du commentaire reformule la présentation du corpus documentaire : reprendre simplement les documents dans l'ordre chronologique ne constitue donc pas la démarche la plus pertinente ; il est plus judicieux de proposer une typologie, de regrouper les documents par catégories (par exemple documents écrits/documents iconographiques, eux-mêmes de natures différentes), de distinguer sources primaires et secondaires. L'introduction est aussi le lieu d'analyse du libellé et des bornes chronologiques du dossier. La formulation "les Britanniques et leur empire" invite les candidats à s'interroger sur le pluriel et à placer la notion d'acteur historique au cœur de leur réflexion : quels Britanniques ? Pourquoi ? De même, l'adjectif possessif "leur" infléchit la réflexion vers les modes d'appropriation de cet empire par les Britanniques.

Aussi le sujet permettait de solliciter les récents développements de l'historiographie. Le cadre conceptuel de la *New Imperial History* ou *des postcolonial studies* (par exemple John MacKenzie, 1984) pouvait servir de support à la réflexion, de même qu'il était pertinent de convoquer le courant historiographique des *Subaltern studies* pour ne pas aborder le seul point de vue des élites et restituer la multiplicité des acteurs, notion au cœur du sujet. L'intérêt porté à la dimension culturelle de l'impérialisme britannique, à la suite d'Edward Saïd (*Orientalism*, 1978), a ouvert la voie à une nouvelle analyse des rapports de domination mis en œuvre dans l'élaboration du discours colonial, et la construction d'une culture impériale dont la diffusion pose débat : imprégnation superficielle des Britanniques (Bernard Porter, 2004) ou réel "*popular imperialism*" ? A noter que les références historiographiques, bienvenues en introduction à condition d'être en rapport étroit avec le sujet, peuvent être reprises et approfondies dans le développement mais ne doivent en aucun cas se substituer à l'analyse des documents et transformer le devoir en dissertation.

La connaissance des débats historiographiques permettait aux candidats d'affiner leur problématique. Rappelons que cette dernière, distincte de l'annonce du plan, ne doit pas se limiter à une vague question ("quelles sont les relations des Britanniques avec leur empire ?") ni multiplier les questionnements sans idée directrice. Les documents conduisaient à axer la réflexion sur les modes d'appropriation de l'empire par les Britanniques, acteurs historiques pluriels, et l'impact de cette appropriation sur la

construction d'une identité britannique à la fois une et multiple. Certains thèmes pouvaient être dégagés - organisation de l'empire, relations avec les dominions, perception de l'empire par les Britanniques, acteurs et modalités de construction et de diffusion du discours, ou plus largement d'une culture coloniale – et articulés dans le développement. Plusieurs plans étaient possibles : une bonne copie a ainsi proposé d'aborder l'empreinte des Britanniques sur leur empire, puis la place de l'empire dans la construction de l'identité britannique et enfin les forces centrifuges. Un autre candidat a présenté les différentes entités de l'Empire avant d'analyser la construction du discours impérialiste et de s'interroger sur la réalité d'une conscience impériale chez les Britanniques.

Le développement, entièrement rédigé (sans titres de parties ou de sous-parties) propose une démonstration structurée et argumentée répondant à la problématique définie en introduction. Concrètement, plusieurs documents sont expliqués dans chaque grande partie du commentaire ; un même document peut être sollicité, sous des angles différents, dans plusieurs parties du devoir. L'explication pertinente des documents, assortie d'un regard critique toujours apprécié par les correcteurs, nécessite, faut-il le rappeler, des connaissances précises. Or, beaucoup de copies manquent cruellement de dates, peinent à situer la guerre des Boers ou les années d'accession des colonies de peuplement blanc au statut de dominion. Les règnes des souverains britanniques, les fonctions exercées par Disraeli, Chamberlain et Asquith, ainsi que leur appartenance politique, font l'objet d'affirmations hasardeuses. Les erreurs de datation (règne de Victoria, révolte des Cipayes, Fachoda), de localisation (la guerre des Boers située en Australie, Fachoda en Egypte), de qualification des différentes parties de l'Empire (l'Inde vue comme un dominion, la Nouvelle-Guinée comme une colonie de peuplement) pénalisent inévitablement les devoirs. De même que les fautes d'orthographe (dont une fréquente absence de majuscule aux nationalités, en dépit du titre du dossier comprenant "les Britanniques"), les fautes d'accord (pluriels fantaisistes) et de syntaxe (style indirect mal maîtrisé). Les candidats doivent recourir à un vocabulaire précis : ni les néologismes, ni les termes approximatifs mis entre guillemets afin de laisser au correcteur le soin de traduire la pensée du candidat, ne sont acceptables. Enfin, l'utilisation du futur pour le récit historique est infondée.

La conclusion est trop souvent décevante, faute de temps certes, mais aussi faute de savoir proposer une synthèse pertinente alliant réponse nuancée à la problématique, analyse de l'apport mais aussi des limites du corpus, élargissement des perspectives du dossier.

La **partie pédagogique** est sacrifiée par trop de candidats. Il faut rappeler que son absence, ou sa limitation à quelques lignes, constitue un handicap très sérieux ; au contraire, une bonne transposition didactique peut relever une copie de façon conséquente. Les candidats choisissent un niveau de classe, replacent leur proposition dans le programme, l'insèrent dans un cours, dont le titre est précisé, de même que le volume horaire retenu. Le réalisme de la proposition pédagogique doit prévaloir : il est donc déconseillé de reprendre la totalité du corpus ou un nombre trop important de documents si l'on annonce une séance de cours d'une heure, même en lycée.

Le choix des documents doit être justifié. La manière dont les candidats font usage des documents dans la partie scientifique éclaire sur leur capacité à les utiliser en transposition

pédagogique : le bon sens impose donc d'utiliser des documents (notamment iconographiques) bien compris et expliqués au préalable, sans exiger des élèves des compétences que l'on est incapable de démontrer soi-même... La problématique du cours, différente de celle de la partie scientifique du devoir, est adaptée au niveau : ainsi, en classe de 4^{ème}, le thème principal pourra porter sur l'organisation de l'empire britannique étudiée à partir des documents 3 et 4 ; en classe de Première, trois documents (discours de Chamberlain, poème de Kipling, photographie de la guerre des Boers) permettraient d'évoquer, en sus de l'organisation de l'Empire, les résistances que la colonisation britannique rencontre. En classe de Terminale, une problématique plus ambitieuse peut amener les élèves à réfléchir au concept de culture coloniale.

Le candidat peut préciser les pré-requis sur lesquels il compte appuyer le travail des élèves, les objectifs notionnels, les savoir-faire mis en jeu par les exercices proposés ; le travail demandé aux élèves doit être expliqué, les questionnements adaptés, les réponses attendues fournies. Certains candidats ont envisagé une comparaison entre empire britannique et empire français : l'idée est intéressante à condition de faire appel à des références précises (le discours de Jules Ferry du 28 juillet 1885 à la Chambre des députés et non "un" discours de Ferry sans précision aucune) et de ne pas solliciter plus de documents externes virtuels que de sources extraites du dossier commenté.

Proposition de corrigé (partie scientifique)

Les éléments de l'introduction du commentaire ayant déjà été présentés, le corrigé se propose de donner rapidement des éléments de réponse à certains questionnements : qu'est-ce que l'empire britannique ? Que révèle son organisation sur la manière dont les dirigeants britanniques pensent cet empire ? Quelles sont les stratégies adoptées pour prolonger le rayonnement britannique au-delà des relations de domination ? Comment la culture impériale britannique est-elle construite ? Afin de mesurer les liens et les dynamiques unissant les Britanniques à leur empire, l'articulation du développement peut être ainsi résumée : comment les Britanniques ont-ils maîtrisé, organisé et perçu leur empire ?

I – Maîtriser "le plus grand empire qui fut jamais"

L'étendue de l'Empire britannique, qui atteint son apogée à la fin du siècle, pose la question cruciale de sa maîtrise.

Le dossier documentaire débute en 1876 lorsque Victoria est couronnée "impératrice des Indes" par le *Royal Titles Act* (doc. 1). La caricature de John Tenniel explicite l'idée de substitution d'un nouvel empire au "premier empire" britannique amoindri par la perte des territoires américains, mais aussi celle de recentrage de l'empire sur les Indes. Ce dessin exprime également le scepticisme, voire l'opposition suscitée par l'initiative de Disraeli. Pourtant, cette dernière a contribué à redonner du prestige à la monarchie britannique, lui permettant d'incarner l'unité nationale, de devenir le ciment de la *Britishness* dont l'empire est un élément essentiel.

L'étendue de cet empire est visible sur le timbre canadien de 1898 (doc. 4) ; sa diversité est évoquée par Lord Asquith en 1911 (doc. 7). Les documents permettent de dresser un tableau de l'empire britannique à la fin du XIXe siècle, d'évoquer le "joyau de la couronne" qu'est l'Inde (docs. 1 et 2) mais aussi la "course au clocher" engagée en Afrique à partir des années 1870-1880 qui pousse la Grande-Bretagne à vouloir contrôler l'axe La Caire-Le Cap, quitte à susciter l'incident diplomatique (Fachoda, 1898) ou à entrer en guerre (doc. 6). L'empire est à son apogée en cette fin de siècle : le timbre canadien de 1898 porte l'inscription : "*we hold a vaster empire than has been*".

Ce vaste empire pose la question des modalités de son contrôle. La maîtrise de ces immenses espaces repose sur la puissance maritime (doc.3) ; elle implique également le développement de réseaux de communication : "les ports où nul ne t'invite, la route où nul ne t'assiste" (doc. 5), le réseau ferroviaire indien (doc. 2), atteignant 27 000 km en 1890, 54 000 en 1913, dont le tracé répond à des impératifs économiques mais aussi stratégiques. Le développement de réseaux télégraphiques accroît également la maîtrise du territoire. Enfin, si les dominions sont chargés de leur propre défense, ailleurs, là où "la population locale dépassera toujours en nombre la population blanche" (doc. 3), la sécurité des ressortissants et des intérêts britanniques requiert une force militaire.

Les Britanniques rencontrent trois types de difficultés : des difficultés de conquête, comme en Afghanistan (1842) ou au Tibet au début du siècle. L'épisode le plus controversé demeure la guerre des Boers évoquée par le doc. 6 (dont les difficultés d'interprétation ont déjà été soulignées). Prise au cours de la deuxième guerre des Boers (1899-1902), cette photographie met en scène les camps de concentration instaurés par Lord Kitchener pour faciliter sa lutte contre la guérilla adverse et sa stratégie de terre brûlée. Les Britanniques se heurtent ensuite à des résistances : Kipling (doc. 5) évoque "la haine de celui que tu surveilles, la foule des grondements funèbres". Sans doute songe-t-il à la révolte (*Great Mutiny*) des Cipayes de 1857-1859. Enfin, la colonisation provoque des tensions avec d'autres pays (doc. 5), la Russie en Afghanistan, la France en Afrique. Cependant, le début du siècle est aussi une période de compromis et d'accords coloniaux avec l'Entente cordiale de 1904 et le rapprochement anglo-russe (1907), préludes à la Triple-entente.

L'étendue même de l'empire pose la question de sa maîtrise : "*the overstretched Empire*" ne devient-il pas impossible à défendre, sauf à un coût prohibitif pour la nation ? La Grande-Bretagne encourage autant que possible à partir des années 1860 les colonies blanches à se prendre en charge elles-mêmes.

II – Réorganiser l'Empire

Comment les dominions permettent-ils de prolonger le rayonnement britannique au-delà d'une domination directe devenue impossible dans les colonies de peuplement ?

L'empire britannique est placé sous l'autorité du souverain : la reine Victoria (doc. 1) puis ses successeurs, "tête commune" évoquée par Asquith. Depuis 1854, les affaires coloniales ressortent, à l'exception de l'Inde dirigée par un vice-roi, du *Colonial Secretary*, poste occupé par Joseph Chamberlain entre 1895 et 1903.

Son discours et celui d'Asquith permettent d'évoquer différents statuts : colonies, protectorats et dominions (*self-government territories*), le dossier documentaire mettant l'accent sur ces derniers. Selon les dirigeants britanniques, communauté de peuplement, "de religion, d'histoire, de langage" (doc. 3) et de "race" (doc. 7) légitiment un traitement d'égal à égal, par exemple entre les "six Premiers ministres" (doc. 7) de la Grande-Bretagne, du Canada, dominion depuis 1867, de l'Australie (1901), de la Nouvelle-Zélande et de Terre-Neuve (1907) et de l'Union d'Afrique du Sud (1910). Autonomes sur le plan de la politique intérieure, des finances et du commerce, ces pays restent liés à la Grande-Bretagne par la reconnaissance du souverain britannique, leur appartenance à l'Empire et une intégration de leurs forces armées à l'armée britannique. Leurs relations sont envisagées lors de conférences. En 1911, la première réunion de la Conférence impériale de Londres (doc. 7) inaugure le passage des conférences coloniales (existant depuis 1887) aux conférences impériales, lieux de discussion plus que de domination : le Premier ministre britannique y est *primus inter pares*. L'ère d'un empire centralisé est révolue au profit d'un nouveau modèle, la *Greater Britain*, expression popularisée en 1868 par Charles Dilke.

Les dominions prolongent un modèle fondé sur des valeurs politiques et morales (doc. 7) : Etat de droit, régime parlementaire, défense des libertés ; l'empire, prolongement de la nation britannique, est un "empire de la liberté" (D. Bell, *The idea of Greater Britain*, 2007). Au final, c'est l'exportation du modèle politique britannique qui constitue selon Asquith le véritable ciment de l'empire et assurera sa longévité. Il transparaît dans les propos des dirigeants britanniques, à la fois acteurs et des produits de la culture coloniale, une indéniable fierté, partagée par les dominions, non sans ambivalence (doc. 4) : le timbre canadien est centré sur l'Amérique ; les dominions se pensent Britanniques mais pensent-ils l'Empire comme les Britanniques de métropole ?

III – Penser l'Empire

Comment la culture impériale britannique est-elle élaborée ? Se pose la question des acteurs : acteurs individuels comme Froude, Seeley (doc. 3) et Kipling (doc. 5) ; sociétés privées à l'instar du *Royal Colonial Institute* (doc. 3), des très actives *Royal geographical Society* de Londres ou *Primrose League*, etc. On peut mentionner, bien qu'il n'apparaisse pas dans les documents, le rôle des sociétés missionnaires.

La défense de l'Empire transcende les clivages politiques. Disraeli (doc. 1), conservateur, a exalté les conquêtes coloniales (discours du Crystal Palace, 1872). Après avoir été réticents, les libéraux se sont ralliés au colonialisme dans la seconde moitié du siècle, à l'instar de Chamberlain (isolé cependant dans sa défense de la "préférence impériale") ou d'Asquith.

L'argumentaire colonialiste, synthétisé en France en 1885 par Jules Ferry, est connu. Sont surtout évoqués dans le dossier les arguments politiques et humanitaires. L'expansion coloniale assure la puissance du pays : c'est l'apologie de la *Greater Britain* par un nationalisme qui, dans sa forme la plus radicale – le jingoïsme – exalte la guerre coloniale comme lieu de réalisation des vertus de la race britannique. Le sentiment de supériorité des Blancs est exprimé par Kipling : ses poèmes (doc. 5), ses nouvelles peignent un monde oriental inquiétant, où violence et mort sont omniprésentes (*L'homme qui voulut être roi*, *L'étrange chevauchée de Morrowbie Jukes*), un monde imperméable à la rationalité occidentale (*La marque de la bête*). L'affirmation de la supériorité des Blancs s'inscrit dans

un contexte intellectuel marqué par une vision raciale de l'humanité (Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, 1853). Le darwinisme social alimente une vision de l'histoire ayant pour moteur la lutte des races ; les "races supérieures" assument le "fardeau de l'homme blanc" (doc. 5), chargées de propager bonheur, prospérité, paix, sécurité (doc. 3), en un mot, le Progrès (lutte contre l'esclavage, progrès médicaux, éducation, développement des infrastructures et du commerce) abondamment mis en avant par la propagande impérialiste.

Avec le timbre canadien de 1898 (doc. 4), on voit que l'empire est présent dans des objets quotidiens. Les historiens des *postcolonial studies* étudient sa représentation à travers les publicités, les jeux, les cartes postales, etc. ; l'école, la presse diffusent une mystique coloniale. Les foules se déplacent pour visiter les Expositions universelles (1851, 1886) et leurs pavillons et exhibitions coloniales ; en 1895 a lieu l'Exposition de la "plus Grande-Bretagne". L'imprégnation de la culture populaire par l'impérialisme conduit à parler de "*popular imperialism*" mais d'aucuns (B. Porter) s'interrogent sur la profondeur de cette adhésion et les moyens de la mesurer.

Des événements comme la guerre des Boers (doc. 6) mettent cependant à mal l'image civilisatrice de la Grande-Bretagne : dans les camps, des Blancs sont internés dans des conditions déplorables ; le bilan humain de cette guerre fait l'objet de controverses. Le traitement infligé aux prisonniers, au moment même où la Conférence de la Haye (1899) pose les bases du droit international humanitaire, nuit à l'image de la Grande-Bretagne et souligne la contradiction évidente entre les grandes valeurs mises en avant par le discours colonial et la réalité plus sordide des conquêtes.

Malgré cela, la fin du siècle voit l'apogée du colonialisme qui gagne l'adhésion d'opinions publiques au départ indifférentes ou assez réticentes (doc. 3). Les opposants à la colonisation – économistes de l'École de Manchester, *Little Englanders*, Benthamites – sont devenus minoritaires (doc. 7). Quant à ceux qui remettent en question la hiérarchie des races et la légitimité morale de la colonisation, ce sont désormais eux qui sont "une voix prêchant dans le désert".

Il faut souligner l'apport du dossier documentaire pour la compréhension des relations entre les Britanniques et leur empire. Il permet de mettre en évidence la dimension planétaire de l'empire, sa diversité administrative ; il donne à lire les discours de ses chantres (Chamberlain, Kipling) sans occulter l'une des faces les plus sombres de sa conquête avec la guerre des Boers. Ce dossier est cependant lacunaire sur certains espaces (Australasie, Antilles, Egypte), sur la dimension économique de la relation entre les Britanniques et leur empire, sans parler de "l'Empire informel". Les années 1911-1931 sont elles aussi absentes du corpus : or, ces deux décennies, tout en comportant des éléments de continuité – de la création des Dominions à celle du *Commonwealth of Nations* – apportent de multiples changements dans le sillage de la Grande Guerre – indépendance de l'Irlande, de l'Égypte – ou de la crise économique de 1929 aboutissant à l'établissement de la préférence impériale par les accords d'Ottawa en 1932.

Carole CARRIBON

Option géographie

Frontières et espaces frontaliers en Russie

Le sujet complet est disponible en suivant sur le lien suivant :

http://media.education.gouv.fr/file/agreg_interne/17/2/agreg_int_hist_geo_3_168172.pdf

En outre, les sujets et rapports sont disponibles depuis 2003 sur le site SIAC2 du ministère de l'éducation nationale.

<http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys.html>

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

Présentation et justification du sujet

Perspectives historiques récente de la question frontalière en Russie

La question des frontières et des espaces frontaliers a été totalement renouvelée depuis la chute de l'URSS en 1991. Elle s'est accompagnée de la définition d'un étranger proche (anciennes républiques de l'URSS) opposée à celle d'un étranger lointain (Pays appartenant à la sphère communiste de l'ex-URSS). La désintégration de l'URSS a transformé les anciennes frontières quasi-administratives entre la Fédération de Russie et ses voisins en de véritables frontières internationales et limites socio-économiques aux effets de seuil parfois remarquables. Cet état de fait s'est accompagné très rapidement d'un développement fortement différencié des nouveaux pays indépendants. Ce sont surtout les pays de la partie sud de l'ex-URSS qui ont connu la chute de la production la plus brutale. La Russie elle-même a été le premier pays de la CEI à réorienter son commerce extérieur vers l'Occident, surtout vers l'Union Européenne, en dépit de son étranger proche. D'autre part, la désintégration de l'Union Soviétique a laissé 25 millions des Russes hors des frontières de la Fédération de Russie, alors que la plupart des nouveaux Etats indépendants doivent cimenter leurs identités nationales. Cela complique les relations avec la Russie qui cherche à protéger par des moyens politiques les intérêts des minorités russes et russophones.

Pour toutes ces raisons, les frontières et les espaces frontaliers ont connu d'importantes mutations depuis 1991. Dans un premier temps les autorités russes elles mêmes ont dû s'adapter et modifier en partie au moins leur vision de la frontière et donc leur vision géostratégique.

Il existe aujourd'hui différents types de frontières. Certaines peuvent être considérées comme pacifiées même si des sources de tensions ponctuelles demeurent. D'autres, sont installées sur des lignes de fractures majeures du globe, engendrant des conflits larvés ou ouverts permanents. Enfin, on peut considérer qu'une nouvelle frontière s'est ouverte dans le grand Nord russe, le long de l'océan Arctique.

Les évolutions de la Russie contemporaine ont suscité un renouvellement de la réflexion et des publications sur les dynamiques territoriales et les enjeux d'une recomposition spatiale complexe, comme en témoigne le corpus documentaire proposé. Le jury attendait donc des candidats qu'ils connaissent ces références et sachent les exploiter à bon escient.

La Russie (et ses frontières) dans les programmes de l'enseignement secondaire

Ce sujet renvoie directement à l'étude de la Russie, en tant qu'Etat, telle qu'envisagée dans les programmes de lycée et de collège.

Terminale : Un Etat et un espace en recomposition : la Russie

Quatrième : Le continent européen, étude d'un Etat

De plus, la question des frontières et des espaces frontaliers est une question transversale des programmes de géographie, qui peut être abordée à des échelles différentes et où le cas de la Russie peut-être exploité à titre d'étude de cas ou d'exemple.

Analyse et commentaire des documents, problématique et plan

Il n'est pas question ici de reprendre chacun des documents, mais de revenir sur les attendus de l'épreuve et de proposer quelques pistes de réflexion.

Quel est le statut du document ?

Il est source d'information. Le jury tient à rappeler que tous les documents doivent être exploités : il ne s'agit pas de proposer une lecture linéaire des documents, mais de les contextualiser (en prêtant grande attention à la source, en situant les informations dans l'espace et dans le temps) et d'en faire une lecture analytique plus ou moins approfondie, c'est-à-dire en tirer des informations essentielles permettant de nourrir la démonstration.

Il est le support indispensable de la réflexion. Le commentaire des documents a pour finalité de dégager les notions et les concepts qui sous-tendent l'analyse ; il doit être nourri de connaissances personnelles, mais il ne saurait être une simple illustration de ces dernières. Il est le point d'appui d'une mise en perspective des connaissances personnelles du candidat.

Comment intégrer l'analyse du document dans la démonstration ?

Le jury regrette que l'analyse se limite trop souvent à de la paraphrase. Les documents sont repris sans distance critique, d'autant plus attendue ici que certains de ces documents étaient directement conçus pour un usage pédagogique (voir les sources : Documentation française, géoconfluence...). Les documents devaient donc ici servir à la fois une analyse scientifique et une réflexion sur leur usage pédagogique, toutes deux ne pouvant se passer d'une approche critique, fondement même de l'épreuve.

Le document doit être envisagé à la fois comme source et support de l'argumentation. L'analyse sert donc à dégager les grandes idées qui structurent la démonstration. Elle sert aussi à construire une articulation des documents entre eux, de façon à éviter les écueils d'une approche linéaire source de répétitions. On rappellera que l'ordre des documents est volontairement aléatoire afin de permettre aux candidats de construire une progression qui réponde à leurs problématiques.

Proposer une problématique

Une problématique n'est pas une simple question, c'est une orientation de la réflexion qui éclaire les enjeux, exige une stricte définition des termes du sujet et s'inscrit dans une approche conceptuelle. Il est bien évident qu'une problématique géographique implique une dimension spatiale allant au-delà des simples faits de localisation. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, on regrette que la plupart des candidats n'aient considéré la frontière russo-balte que comme une ligne source de tension. Cette approche, juste, est cependant largement insuffisante : il convenait d'analyser aussi les recompositions spatiales générées par cette nouvelle frontière (abandon progressif des ports baltes par la Russie et développement des ports russes du fond de la Baltique...).

Exemple de traitements du sujet

Le plan proposé ci-dessous insiste sur les éléments de contextualisation que les candidats pouvaient mobiliser pour comprendre et analyser le corpus documentaire qui leur était fourni. Il ne s'agit donc pas tant de les commenter ici à proprement parler, que de les éclairer en montrant quels étaient les connaissances de la Russie, notions et concepts de la géographie que les candidats pouvaient / devaient utiliser pour construire leur réflexion. Le plan choisi ici fait le choix, après un I synthétique, d'un traitement régional du sujet : c'est en effet l'occasion d'attirer l'attention des candidats sur la façon dont peut-être ainsi traité un sujet de géographie des territoires. C'est aussi l'occasion de rappeler que les études de cas sont l'occasion de développements thématiques qui peuvent être autrement plus ambitieux que la simple description d'un dispositif régional. Bien évidemment, il ne s'agit pas là d'un plan exclusif, bien d'autres approches ayant été analysées et valorisées par le jury. Les documents mobilisés dans chacune des grandes parties sont indiqués entre parenthèses.

I- Les frontières de la Russie : conceptions géostratégiques et mobilités (Documents 1, 3, 5, 7, 8).

1- La frontière comme espace d'expansion territoriale

2- Frontières impériales et frontières intérieures ?

Au sommet de sa puissance, l'empire russe constitue le pays le plus étendu de la planète avec 22 millions de km².

La frontière de l'État, quoique mouvante et dynamique pendant la période soviétique, s'inscrit dans une logique classique, celle de l'affirmation de la souveraineté puisque, pour reprendre la définition de Jean-Baptiste Duroselle, il s'agit avant tout d'une « ligne de partage entre deux souverainetés étatiques » La frontière est d'abord celle de l'État (*gosudarstvennaâ granica*). Dès l'extrême fin du XVIIIe siècle, mais surtout au cours du XIXe siècle, des accords de délimitation des frontières avaient été signés entre l'Empire russe et ses voisins. En même temps la frontière joue un double rôle militaire ; elle délimite un glacis extérieur (constitué par les « pays amis » c'est-à-dire ceux du bloc soviétique) et un glacis interne (constitué pour sa part essentiellement des pays conquis au 19^e siècle et après la seconde guerre mondiale).

En cela, elle s'oppose aux frontières intérieures. Celles-ci, loin de disparaître avec l'effondrement de l'Ancien Régime, eurent au contraire tendance à se multiplier. Sur le terrain de l'identité nationale d'abord, le projet bolchevik territorialise l'appartenance nationale ou ethnique, dessinant un puzzle compliqué de Républiques fédérées, autonomes, territoires, districts. Les frontières entre Républiques étaient très souvent renégociées. Par ailleurs, l'introduction du passport intérieur en 1932, la multiplication des zones à régime spécial (villes, territoires frontaliers, « technopoles » de l'après-guerre) pour lesquelles il fallait l'équivalent d'un visa, la délimitation des régions d'assignation à résidence pour les colons spéciaux, l'ensemble de ces phénomènes contribue à morceler le territoire selon des critères socio-idéologiques¹⁶.

3- Rétraction, nouvelles frontières et redéfinition des rapports de voisinage

La valeur de la frontière change radicalement et l'on peut observer de nombreuses modifications dans les territoires frontaliers de la Russie. En 1992 apparaît l'expression d' « étranger proche »¹⁷. En fait cette expression existe sans doute depuis le 19^e siècle mais dans des acceptions différentes. A partir de 1992 l'étranger proche désigne les anciennes républiques soviétiques devenues indépendantes, mais toujours sous l'influence de la Russie et donc incluses dans la CEI (Communauté des Etats indépendants). Depuis cette date, la configuration de l'étranger proche a évolué pour faire apparaître trois grands types de frontières et de territoires frontaliers ; d'une part des territoires frontaliers pacifiés et en recomposition, ce qui n'exclut pas les sources de tension. D'autre part des frontières sources de conflits récurrents en général liées à la proximité d'Etats à risques. Enfin, ce qu'il convient de considérer comme une nouvelle frontière, l'Arctique russe.

¹⁶ Sabine Dullin : *La frontière dans l'histoire de l'union soviétique*. 2002.

¹⁷ Sophie Tournon : *Retour sur le concept d'un étranger proche russe*. Revue RSE. 2010.

II- Les espaces frontaliers pacifiés : des problématiques frontalières diversifiées (Documents 1, 2, 4, 5, 6).

1- Le Nord-Ouest et l'Ouest de la Russie : une frontière globalement sécurisée

Les frontières Nord-Ouest et Ouest de la Russie sont aujourd'hui globalement sécurisées, même si quelques tensions persistent. L'Ukraine, la Biélorussie et la Moldavie sont intégrées à la CEI ; la Biélorussie et l'Ukraine font partie de l'espace économique commun de la Russie. Enfin, l'Ukraine et la Moldavie sont intégrées au GUAM (Organisation pour la démocratie et le développement économique), forum par ailleurs sans grand intérêt. Le résultat de toutes ces intégrations est l'ouverture des frontières à la « libre » circulation des hommes et des marchandises. Sans être aussi intégrée, la Finlande est devenue un partenaire commercial majeur de la Russie et la question de la circulation des Russes au sein de l'espace Schengen se pose.

La question du contentieux frontalier entre les pays Baltes et la Russie, point chaud de cette partie de la frontière est en voie de règlement. Le contentieux portait sur deux points précis. Le premier a trait à la fixation de la frontière par traité entre la Russie et les pays Baltes. Le second contentieux porte sur la question de l'enclave de Kaliningrad. Rattachée à la Fédération de Russie depuis 1991, Kaliningrad est effectivement devenue une enclave depuis l'adhésion des pays Baltes à l'UE en 2004. Depuis cette période les territoires frontaliers ont connu de profondes mutations.

2- Les marges Sud de la Russie (ex Asie centrale soviétique) et frontière sino-russe

Les marges Sud de la Russie ont aussi connu d'importantes transformations depuis l'effondrement de l'URSS.

On constate des migrations de populations. Dans le cas présent c'est un retour "des pieds rouges" vers la Russie, et un repli vers l'Ouest des populations installées le long des fronts pionniers. Ce repli est d'autant plus important que les industries qui ne sont pas compétitives disparaissent et que le projet de conquête des « terres vierges » en Sibérie le long de la frontière essentiellement, a échoué avant même la fin de l'ère soviétique. Plus à l'est, les Chinois sont nombreux à immigrer en Russie et investissent le bâtiment, le petit commerce, l'agriculture et le tourisme. La mise en place d'une frontière inter-étatique a coupé des routes jusque là directes.

3- L'extrême Orient russe

Bien que relativement pacifié, l'extrême Orient russe n'est pas exempt de tensions. La principale concerne les îles Kouriles et Sakhaline.

III- Le Caucase : une géo-frontière en conflit permanent ? (Documents 1 et 8)

Le Caucase occupe une place à part dans le système frontalier qui relie la Russie à ses voisins. Il constitue en effet un des principaux points chauds du globe, une sorte de « géo-frontière » ; c'est à la fois un territoire d'affrontement entre les grandes puissances régionales (Russie, Turquie, Iran) et mondiales (Russie, Etats-Unis), mais aussi un champ clos où s'affrontent des nationalismes exacerbés depuis l'effondrement de l'URSS. Les enjeux frontaliers régionaux sont particulièrement nombreux et mettent en œuvre des mécanismes complexes.

1- Une région à l'environnement stratégique complexe¹⁸

Les marges Sud de la Russie en direction du Caucase constituent une région d'une grande fragilité, et l'un des principaux foyers de tension dans le monde. La complexité de l'environnement stratégique de cette région s'explique par l'imbrication d'au moins quatre facteurs.

Le Caucase apparaît en tout premier lieu comme une mosaïque de peuples et de religions. Le second élément de complexité dans l'environnement stratégique du Caucase tient à la fragilité des trois pays du Sud, qui connaissent des transitions politiques plus ou moins mouvementées. Dans leur cas on ne peut guère parler de transition démocratique. Ces régimes se caractérisent tous par la tendance commune à l'installation de présidences fortes. Le troisième élément de la complexité stratégique caucasienne tient dans le fait qu'il s'agit d'un carrefour énergétique de grande importance. Le quatrième élément de la complexité tient dans le jeu des puissances dans la région. De l'autre côté, les relations de voisinage avec la Turquie et l'Iran oscillent entre rivalité et coopération.

2- Conflits et frontières : le poids de l'héritage impérial russe

Deux conflits illustrent bien la permanence de la pensée politique impérialiste russe traditionnelle. L'un concerne une république faisant partie de la Fédération de Russie, la Tchétchénie, l'autre touche une république maintenant indépendante la Géorgie. Les conséquences de cette politique sont mitigées. S'ils permettent jusqu'à aujourd'hui le maintien d'une présence (militaire en particulier) russe forte, tout montre que cette dernière est de plus en plus mal supportée par une population qui aspire à davantage d'autonomie.

3- Des territoires frontaliers sous surveillance

Outre les effets déjà signalés de ces conflits sur les mouvements de populations et sur la redistribution des routes des produits énergétiques, il faut noter la très grande militarisation de ces frontières.

IV- Une marge devenue une frontière : l'Arctique russe. (Documents 1 et 9)

¹⁸

Questions internationales. Numéro 37. mai-juin 2009.

Longtemps considérée comme une simple marge de l'empire russe, la côte arctique de la Russie n'a fait l'objet que d'une mise en valeur ponctuelle et discontinue, avec cependant une grande valeur stratégique. Ainsi, tout en demeurant une marge, elle a aussi été l'objet de préoccupations stratégiques comme en témoigne l'installation du port de Mourmansk fondé en 1916, mais qui connaît son apogée durant la guerre froide. Depuis cette période, l'effondrement de l'URSS et le réchauffement climatique ont transformé cette marge en véritable nouvelle frontière. Les enjeux qui la concernent sont de trois ordres ; le contrôle d'une nouvelle route maritime longeant la côte russe ; l'exploitation des ressources énergétiques probables de l'Arctique ; la revendication et la délimitation de nouveaux espaces maritimes souverains.

1- L'ouverture d'une nouvelle route maritime

Le réchauffement climatique rend envisageable d'emprunter le passage du Nord-Est le long de la côte septentrionale russe. Ce passage n'est d'ailleurs pas à proprement parler une nouvelle voie car la Russie utilise depuis longtemps ce qu'on appelle en russe la Route maritime du Nord (*Sevmorput*).

2- Le contrôle de ressources énergétiques de première grandeur

Les frontières maritimes arctiques sont devenues des enjeux importants, en termes de ressources énergétiques, probables ou prouvées. La perspective de l'exploitation de telles ressources explique l'empressement de la Russie comme les autres Etats riverains de l'océan Arctique, à faire valoir ses droits sur un certain nombre de territoires, en particulier le long de la dorsale Lomonossov.

3- Nouvelle frontière, nouveaux irrédentismes ?

Contrairement à l'Antarctique, l'Arctique n'est pas protégé par un traité international. Dans un tel contexte, les contentieux se sont exprimés au grand jour. Dans la réalité cependant, le nouvel attrait de l'Arctique s'est aussi accompagné d'un renforcement considérable de la coopération entre la Russie et les pays riverains, afin d'éviter autant que possible les sources de tensions.

Le projet pédagogique

Le commentaire pédagogique est l'une des spécificités de ce concours interne de recrutement. Il fait pleinement partie de l'épreuve et lui donne toute sa cohérence. Il permet d'évaluer ce qui fonde l'acte d'enseigner depuis la maîtrise du savoir scientifique jusqu'à la réflexion didactique et le choix d'un dispositif pédagogique pertinent.

Comme tous les ans le jury regrette que cette partie de l'épreuve - soit par manque de temps ou de réflexion suffisante sur ses enjeux - se réduise à des propositions bâclées, à quelques phrases rédigées dans la précipitation, à des déclarations d'intention sans explicitation. Le plus souvent, les candidats qui ont éprouvé une grande difficulté à problématiser la lecture

des documents ne sont pas parvenus à proposer un commentaire pédagogique consistant. Ont souvent été proposées des séances pratiquées en classe à propos de la Russie en décalage avec les thématiques du dossier et sans adéquation satisfaisante à l'esprit du sujet.

Le jury propose donc quelques pistes de réflexion quant à cette partie de l'épreuve :

L'enjeu didactique

Cette partie de l'épreuve permet d'interroger la nature de la géographie scolaire (telle qu'elle peut être précisée par les programmes et les aménagements de programme) et sa relation au savoir universitaire (tel qu'il est abordé dans les questions au programme du concours). Si l'insertion des propositions pédagogiques dans les programmes de quatrième ou de terminale ne posait pas de problème, rares sont les copies qui ont manifesté une solide maîtrise de la logique des programmes.

Peu de candidats ont par ailleurs envisagé le « cas » de la Russie pour aborder la question de la frontière et des espaces frontaliers dans d'autres programmes (seconde, troisième).

Elle permet de réfléchir à la manière d'en organiser l'apprentissage, en réinvestissant les concepts, notions, démarches géographiques utilisées lors de l'analyse scientifique des documents. Elle forme un ensemble avec la partie scientifique et ne peut pas se résumer à une liste d'activités proposées aux élèves.

Il s'agit donc d'utiliser les documents dans une perspective de « reconstruction didactique » (G. Hugonie *Pratiquer la géographie au collège*, A. Colin, 1992), de les replacer dans un projet pédagogique clairement explicité, selon des objectifs convenablement connectés au développement scientifique. Le candidat doit démontrer sa capacité à élaborer un projet didactique qui articule les problématiques et enjeux scientifiques discutés dans la première partie du devoir, aux objectifs définis par le professeur. Il convient donc de présenter avec clarté les notions et connaissances factuelles mobilisées, la problématique didactique et les activités proposées aux élèves.

La nécessité de préciser et d'explicitier les concepts et les notions qui sous-tendent le projet

Nous rappellerons simplement ici que les concepts permettent de rendre cohérentes les conceptions des élèves, de structurer leurs représentations, d'articuler les apprentissages, de mettre en relation des phénomènes, de construire du « sens ». Ils permettent d'éviter l'accumulation de détails, l'exhaustivité et de recentrer sur un nombre limité d'acquisitions fondamentales qui leur rende le monde intelligible.

Les espaces frontaliers sont abordés dans le dossier à travers les aménagements, l'appropriation des sols et des territoires, leur gestion, les logiques de localisation des

activités, de circulation des hommes et des biens, toutes notions qui peuvent être rassemblées dans le concept de système spatial.

Le choix était large, de concepts et de notions susceptibles de constituer le fil conducteur d'un projet pédagogique sur le thème de la frontière : territoire, distribution et répartition, différenciation spatiale, organisation et fonctionnement d'un espace spécifique, échelles, réseaux....

Les activités proposées aux élèves doivent garder un caractère réaliste et prendre appui sur la pratique de l'enseignant

On n'attend pas des candidats qu'ils développent avec précision toutes les étapes d'une leçon (questions posées, réponses possibles, trace écrite, couleur pour souligner les informations dans un document etc.). Les exercices proposés sont généralement très convenus dans leur forme (des textes questionnés, des cartes à schématiser, des tableaux de connaissances à remplir, des images à découper en plans, etc.) et peuvent certainement être appliqués à presque tous les types de sujets. Ce n'est donc pas là que se situe l'intérêt de l'exercice.

Il s'agit surtout d'indiquer comment l'enseignant compte transposer un contenu scientifique dans une classe donnée. Le candidat doit donc insister essentiellement sur sa démarche, la pertinence de son dispositif et les conditions de sa mise en œuvre: la problématique retenue, le choix de documents en cohérence avec la problématique, les objectifs poursuivis en terme d'acquisitions, les outils méthodologiques envisagés, le travail intellectuel de l'élève et l'apport du professeur...

On doit rappeler que le cadre du projet n'est pas nécessairement une leçon mais un temps d'enseignement qui peut aller de la séquence à un simple exercice inclus dans une leçon : cela éviterait les considérations fastidieuses qui alourdissent le commentaire didactique. L'analyse et l'exploitation d'un seul document, dont l'insertion dans une problématique a été précisée, dont l'intérêt pour aborder, acquérir, consolider une notion a été nettement exposé, dont l'utilisation est pertinente pour la mise en place de réflexes méthodologiques suffisent amplement quand elles sont menées avec nuance et minutie.

La réalisation de croquis, souvent proposée, n'a d'intérêt que si elle met en évidence des logiques spatiales et l'on peut s'interroger sur l'utilité de certaines représentations graphiques que l'on fait réaliser aux élèves : trop souvent les candidats proposent des exercices formels qui répondent à des pratiques scolaires habituelles, sans réelle réflexion sur leur sens.

Quelques propositions intéressantes se sont appuyées sur la lecture de paysage, la lecture de cartes ou la production de croquis voire de schémas, la compréhension du rôle de certains acteurs, l'intérêt de l'approche multiscale, permettant d'amener les élèves à s'interroger sur l'organisation et le fonctionnement d'un espace frontalier à partir de cas singuliers et spécifiques en Russie. Ainsi un candidat a centré son travail sur les discontinuités spatiales liées à la frontière à différentes échelles.

Les documents 1 (carte sur la recomposition des frontières de la Russie), 5 (images satellites de la frontière Russie-Finlande) et 7 (photo de la frontière russo-lithuanienne à Sovetsk) ont été interrogés (aménagement, analyse de paysage et des juxtapositions observées, repérage des lignes de rupture, des franchissements, des dynamiques différenciées...) dans le but de réaliser avec les élèves un schéma et de montrer quelques logiques de fonctionnement d'un espace frontalier.

Nicole GENDRE, Michel MOUTON

EPREUVES ORALES :

Les rapports se suivent et se ressemblent, hélas, trop souvent car les bilans dressés après chaque session et les conseils prodigués ne sont pas suffisamment lus et écoutés. Les candidats – faut-il le rappeler ? – peuvent s'imprégner des remarques critiques et surtout des avis, suggestions ou orientations fournis par des examinateurs s'appuyant sur leur expérience du concours et de l'épreuve.

En préambule au rapport qui suit, consacré spécifiquement aux épreuves orales d'histoire et géographie, les candidats sont invités à lire attentivement l'introduction générale du président du jury, l'inspecteur général Alain Bergounioux, qui rappelle quelques points majeurs pour l'oral : « la nécessaire articulation entre les dimensions scientifiques et pédagogiques des épreuves », notamment « la présentation d'une séquence d'enseignement » ; l'épreuve d'oral n'est pas du « hors programme » mais porte sur « des sujets posés à partir des programmes enseignés en lycée et en collège » ; le jury est attentif à la qualité de l'expression.

Sur la nature des épreuves orales, les candidats doivent se reporter aux B.O. de l'Education nationale N°32 du 29 septembre 1988 et N°30 du 28 juillet 1994 ainsi qu'aux « notes pour l'écrit et l'oral de l'agrégation interne » (juin 1989) intégralement reproduites dans le rapport 2010. Pour chacune des deux épreuves orales, le candidat dispose de 5 h de préparation et de 40 minutes pour son exposé. Ce dernier est suivi de 15 minutes de questions. Chaque candidat passe une épreuve en histoire et en géographie et sur les deux niveaux, collège et lycée : si le tirage au sort donne un sujet d'histoire en collège (la classe est toujours précisée) lors de la première leçon, le deuxième tirage conduira automatiquement à un sujet de géographie en lycée et réciproquement.

Le jury de 2011 ne peut que reprendre les conseils donnés dans le rapport 2010 sur « se préparer à l'oral », « compréhension du sujet et élaboration du plan », « présentation de la bibliographie », « gestion du temps de parole, oralité et reprise » ainsi que sur la « présentation des documents ». Il invite les futurs candidats à s'y reporter. Il souhaite plutôt mettre l'accent sur quelques points importants.

Le candidat face au sujet

L'oral de l'agrégation interne permet de juger à la fois des connaissances scientifiques et des qualités pédagogiques des candidats sur une question d'Histoire et une question de Géographie liées aux programmes en vigueur dans l'enseignement secondaire. **C'est** tout au long de l'année scolaire, dans la préparation des cours comme dans l'ouverture d'esprit sur l'actualité historique et géographique, que l'enseignant « passe son oral ». Un professeur consciencieux et compétent ne doit donc pas s'inquiéter outre mesure

au moment du tirage. Si le sujet apparaît comme difficile, le jury saura en tenir compte dans sa notation. Et bien souvent, des sujets « classiques », donc réputés faciles, donnent au final des leçons mal construites et peu pertinentes.

Aucun sujet n'est intraitable, même si certains intitulés peuvent apparaître comme plus difficiles que d'autres aux candidats. Tous les sujets font l'objet d'une concertation parmi les collègues d'Histoire et de Géographie et sont validés par l'ensemble du groupe des interrogateurs. Tous les ouvrages indispensables sont disponibles en salle de bibliothèque. Le préparateur sérieux, c'est-à-dire celui qui a convenablement travaillé sans faire d'impasse, n'a d'ailleurs nul besoin de passer beaucoup de temps sur les manuels de base de l'historiographie contemporaine ou de géographie. On peut espérer qu'il les maîtrise avant les résultats d'admissibilité. La bibliothèque comporte d'autres types de livres (monographies, grandes études, ouvrages de fond...) qu'il convient évidemment de mobiliser.

Les candidats doivent prendre connaissance des ouvrages disponibles en salle de bibliothèque le jour qui précède leur première épreuve, afin de ne pas perdre de temps au moment du choix des livres. Il peut être utile, pour les candidats qui ont besoin de se rassurer, d'assister à des leçons avant de passer eux-mêmes à l'oral, mais cela n'est pas indispensable et peut parfois s'avérer contre-productif.

On constate encore trop souvent que de nombreux candidats procèdent à une lecture superficielle de leur sujet. « *L'Etat, acteur du changement social en France depuis 1945* » est traité comme « *Les mutations de la société française depuis 1945* ». « *Les pères fondateurs de l'Europe* » deviennent « *La construction européenne* ». Certains des termes proposés dans les intitulés sont traités de façon **biaisée** : ainsi en géographie, il n'est pas rare que l'agriculture devienne le monde rural ou que les mobilités soient réduites aux seuls transports.

La construction de l'épreuve orale

La difficulté de l'épreuve réside dans son double contenu, scientifique et didactique. La plupart des candidats séparent complètement la leçon scientifique et la transposition didactique. La première partie dure alors souvent 35 minutes ce qui laisse peu de temps à la seconde ! C'est trop peu. Comme le précise l'introduction du président du jury, « il faut davantage intégrer les réflexions pédagogiques et didactiques au commentaire et à la leçon. Il n'y a pas évidemment pas de plan uniforme à proposer et le jury ne veut pas fixer une norme qui deviendrait routinière ». Mais l'attention des candidats est vivement attirée sur la nécessité de ne pas négliger la transposition didactique qui compte évidemment pleinement dans l'évaluation de l'épreuve **d'un** concours interne. Le candidat doit avoir intégré la préparation de la transposition didactique dans son temps de préparation et ne pas l'improviser en 5 minutes. Un soin tout particulier doit être accordé à cette dimension de l'épreuve qui ne saurait se limiter à citer 3 documents, 4 questions et l'exercice suggéré. Comme l'indiquent les textes, « les objectifs », « la démarche », « l'évaluation » doivent être clairement présentés, sans qu'aucun n'exclut les autres.

Le jury admet – répétons le – plusieurs constructions : la plus usitée par les candidats, devenue de fait « traditionnelle », qui consiste à séparer les deux composantes de l'épreuve

et celle, moins pratiquée, qui mêle les deux. Il tient seulement à rappeler avec fermeté que négliger la dimension didactique de la séquence ne peut que conduire à une mauvaise note.

Enfin, les leçons manquent très souvent d'exemples précis (« *La découverte des Amériques* » sans aucune carte). Certaines ont été catastrophiques sur des sujets dont on pouvait penser **qu'ils** constituent de grands « classiques », pour lesquels le jury est en droit **d'être** exigeant. Par exemple, « *Religion, culture et citoyenneté à Athènes au V^{ème} siècle avant Jésus-Christ* », « *Louis XVI et la Révolution* » ou « *Napoléon, fossoyeur ou héritier de la Révolution ?* », ont été l'occasion d'entendre **des leçons fort décevantes**. Le même constat peut être fait en géographie, notamment à propos des grandes notions, par ailleurs présentes dans les programmes (le développement durable, la mondialisation, **habiter...**), dont il apparaît qu'elles ne sont pas toujours cernées dans toute leur complexité et toutes leur dimensions, ce qui pose évidemment problème, *a fortiori* pour un concours interne. Les candidats doivent évidemment problématiser leur leçon. Dans certains cas et même dans un nombre croissant de sujets en 2011, le rappel de cette nécessité apparaissait dans le sujet sous la forme d'une question : ainsi, par exemple, « Byzance, nouvelle Rome ? », « Rabelais, un humaniste ? », « Napoléon III, un héritier ? », « Vichy, un fascisme français ? », "Berlin, capitale ?" etc. C'est une indication majeure mais qui ne doit pas enfermer le candidat.

Quant aux documents, ils sont souvent fort mal utilisés et commentés. Sur le principe, le document est au centre de la volonté de démonstration et ne doit pas simplement servir à vaguement illustrer la leçon. Il doit faire l'objet d'un commentaire et pas seulement **d'une** présentation de quelques secondes au rétroprojecteur. Des mauvaises surprises sont également parfois au rendez-vous de « l'à peu près ». Un candidat a par exemple utilisé un document présentant la famille impériale de Napoléon III pour illustrer une leçon sur Napoléon I^{er}. De façon plus générale, l'usage et le commentaire de photographie est un exercice délicat que les candidats devraient mieux préparer - non seulement afin de bien les utiliser dans le cadre de leur leçon, de bien les commenter, mais aussi, en amont, de bien les choisir : une photographie de la rue de Nankin à Shanghai ne dit rien des densités asiatiques, mais montre le dynamisme commercial d'une grande métropole. Enfin, le recours à la carte, s'il est heureusement courant, pose encore quelques problèmes : trop souvent celle-ci ne sert que d'illustration en arrière-plan et n'est pas exploitée par les candidats, en géographie comme en histoire.

La dynamique d'une épreuve orale

Personne n'aime s'ennuyer ! Trop de candidats semblent oublier cette évidence. Or, susciter l'intérêt de notre auditoire est la première exigence de notre métier. Faute d'enthousiasme et de souci pédagogique, la meilleure des leçons sur le plan scientifique deviendra vite fastidieuse à écouter, même avec toute la bonne volonté et la bienveillance dont font preuve les examinateurs. Autant on peut comprendre un stress particulier au moment **d'un** concours important pour la suite de la carrière des candidats, autant il est pour le moins surprenant que des enseignants en activité, qui ont l'habitude de faire cours devant des classes nombreuses et variées, éprouvent de réelles difficultés à s'exprimer de façon claire et précise, face à un jury qui ne demande **qu'à** suivre avec attention la leçon présentée.

Un exemple de leçon d'histoire réussie

Le sujet proposé était « *Le cinéma depuis 1945* » (Histoire collège en classe de 3^{ème}).

Lors de sa préparation, le candidat a paru un temps déstabilisé. Il est vrai que, sous ce libellé, cette question n'est traitée dans aucun manuel. Et la bibliothèque était assez pauvre sur ce thème (à l'exception du livre de Jean-Loup Bourget : *L'Histoire au cinéma. Le passé retrouvé*, Gallimard, collection Découvertes). De plus, les questions ont permis de vérifier que le candidat n'était absolument pas cinéophile. Cependant, il s'est véritablement « battu » avec le sujet, refusant de baisser les bras devant les difficultés qu'il lui posait. Il n'est pas tombé dans le piège qui aurait consisté à dresser un catalogue (forcément incomplet et vide de sens) de la production cinématographique mondiale depuis presque 70 ans. Au contraire, il a su construire, puis présenter avec conviction, une leçon intelligente et passionnante. C'est bien finalement ce que le jury attend des prestations qu'il écoute. Les examinateurs **n'ont** pas vu le temps passer et auraient aimé prolonger l'entretien au-delà du temps réglementaire. Ils ont décidé d'attribuer à cette leçon la note 18 / 20.

Plan détaillé de la leçon (tel qu'il a été fourni par le candidat lui-même) :

I) Le cinéma : un produit culturel de masse depuis 1945

- 1) Les lieux du cinéma : des lieux de culture
- 2) La démocratisation du cinéma depuis 1945
- 3) Le cinéma : un produit culturel à encourager et à protéger (l'exemple de la France)

II) Le cinéma : un reflet des relations internationales et de l'histoire des Etats

- 1) Le cinéma met en scène l'histoire des Etats
- 2) Cinéma et relations internationales : l'exemple de la guerre froide
- 3) Transposition didactique : séquence d'analyse filmique sur Docteur Folamour de Stanley Kubrick (1963)

III) Le cinéma : accélérateur et miroir d'une société en mouvement

- 1) Un reflet des changements sociaux et culturels
- 2) Le cinéma engagé

Un exemple de leçon de géographie réussie

Un candidat a reçu la note de 18/20 pour une leçon portant sur « Berlin capitale ? ». Après avoir bien posé l'oxymore que représentait le sujet à propos d'une capitale périphérique, tardivement intégrée à l'Europe et déchirée par l'histoire, le candidat a proposé un plan par échelle emboîtée du local au global. Dans chacune des parties, il croisait les évolutions

fonctionnelles et morphologiques de la ville, montrait les efforts fait par celle-ci pour accéder au statut de capitale, leurs résultats et leurs limites.

La **partie** pédagogique, avec quelques documents bien choisis, permettait à des élèves de Première de bien comprendre les particularités et les ambigüités de Berlin.

Doté d'une solide culture germanique, le candidat a su lors de **l'entretien** éclairer le jury sur des points restés dans l'ombre et donner brièvement quelques précisions qui lui étaient demandées.

Introduction :

- Doc photo : célébration sportive – « Symbole positif » (Turcs et Allemands)
- Histoire de la ville : Capitale impériale. Réunification allemande, Berlin devient capitale, « la ville principale »
- Berlin au cœur du recentrage de l'espace allemand vers l'Allemagne de l'Est.
- Les atouts d' une capitale historique
- Mais une position excentrée par rapport à la mégalopole européenne

Berlin un statut de capitale ?

I. Une nouvelle capitale fédérale

A. Un pôle politique centré

- Rénovation du Bundestag (architecte Norman Foster)
- Berlin un chantier architectural permanent
- Centralité maquée dans le territoire de Berlin

B. Un Est partiellement polarisé

- Lien de dépendance de Berlin avec les investissements venus de l'All de l'Ouest
- Difficulté à s'imposer d'un point de vue économique et politique

C . Les résistances politiques et économiques

II. Une capitale européenne

A. En marge de la mégalopole

B. Capitale de l'Europe médiane ouverte sur les nouveaux entrants

C. Un carrefour européen en devenir

III. Une capitale mondialisée

A. Une métropole incomplète

B. Une capitale culturelle face à la mondialisation

- Une ville de l'histoire et des grands projets
- « ville de la mémoire »

C. Anciennes et nouvelles fractures, reflet de la mondialisation

Transposition pédagogique

Séance de 2 heures.

- Ancrage de Berlin dans l'UE (tradition fédérale)
- Etude de documents
- Notions utilisées : centre / Périphérie – intégration – fédéralisme – permanences / mutations.

Bernard LACHAISE, Eric AUPHAN. Jean-Fabien STECK, Nacima BARON-YELLES , Jean-Philippe ROGER