

Concours du second degré – Rapport de jury
Session 2011

AGRÉGATION EXTERNE
SECTION : SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Rapport de jury présenté par M. Frédéric CARLUER

Professeur des Universités

Président du Jury

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

SOMMAIRE

I - Introduction générale

- 1.1. Description des épreuves
- 1.2. Bilans de l'admissibilité et de l'admission
- 1.3. Impression d'ensemble

II - Epreuve de composition de Sciences économiques

- 2.1. Les résultats : distribution des notes
- 2.2. Commentaires généraux sur les prestations des candidats
- 2.3. Proposition de corrigés
- 2.4. Exemple de « bonne » copie

III - Epreuve de composition de Sociologie

- 3.1. Les résultats : distribution des notes
- 3.2. Commentaires généraux sur les prestations des candidats
- 3.3. Proposition de corrigés
- 3.4. Exemple de « bonne » copie

IV - Epreuve optionnelle d'Histoire-géographie

- 4.1. Les résultats : distribution des notes
- 4.2. Commentaires généraux sur les prestations des candidats
- 4.3. Proposition de corrigé

V - Epreuve optionnelle de Droit public et science politique

- 5.1. Les résultats : distribution des notes
- 5.2. Commentaires généraux sur les prestations des candidats
- 5.3. Proposition de corrigé

VI - Epreuve orale de leçon

- 6.1. Les résultats : distribution des notes
- 6.2. Liste des sujets
- 6.3. Commentaires et recommandations

VII - Epreuve de dossier

- 7.1. Nature et déroulement de l'épreuve
- 7.2. Les résultats : distribution des notes
- 7.3. Commentaires et recommandations
- 7.4. Sujets de Dossier

VIII - Rapport sur l'épreuve orale de mathématiques et statistiques appliquées aux sciences sociales

- 8.1 Déroulement et objectifs de l'épreuve
- 8.2 Résumés statistiques et analyse de la série des notes obtenues
- 8.3 Commentaires du jury et conseils aux futurs candidats
- 8.4 Résumé des principales notions figurant au programme de l'épreuve
- 8.5. Exemples de sujets proposés

I - Introduction générale

La session 2011 du concours externe de l'agrégation de sciences économiques et sociales s'est caractérisée par une stabilité du nombre de postes offerts par rapport aux précédentes sessions : 23 postes (il sera de 35 à la session 2012, soit une hausse de plus de 50%).

Le nombre de candidats inscrits était de 468, en hausse de 5%, même si le nombre de candidats ayant composé aux trois épreuves n'était que de 117, en baisse de 13%.

46 candidats ont été déclarés admissibles et leur moyenne était de 11,1/20, les trois derniers admissibles ayant 8,4/20.

23 candidats ont été déclarés admis et leur moyenne était de 12,32/20, le dernier admis ayant 10,5/20.

1.1. Description des épreuves

Epreuves écrites d'admissibilité

Depuis la session 2004, la première épreuve écrite est la composition de sciences économiques (durée : 7 heures, coefficient 4). L'ancienne première épreuve de sciences sociales devient la seconde épreuve et s'intitule désormais composition de sociologie (durée : 7 heures, coefficient 4). La troisième épreuve porte au choix (indiqué lors de l'inscription du candidat), soit sur l'histoire et la géographie du monde contemporain, soit sur le droit public et les sciences politiques (durée : 5 heures, coefficient 2).

Le texte de référence définissant les modalités du concours est l'arrêté du 21/5/2003, publié au J.O. du 4 juin 2003 et au BOEN n°26 du 26 juin 2003 (p. 1373).

Chaque année sont publiés au BOEN les programmes annuels des épreuves d'admissibilité, assortis d'une bibliographie indicative. Les épreuves de sciences économiques et de sociologie comportent chacune trois thèmes renouvelables par tiers tous les ans. Cette année les thèmes étaient les suivants :

- en Sciences économiques : Economie et finance internationales, Economie de l'innovation, et La répartition des revenus. Le premier thème laissera place à « Economie de l'environnement » pour la session 2012 ;
- en Sociologie : Sociologie de l'éducation, Les croyances collectives, et Santé, maladie, société. Le premier thème laissera place à « Stratifications sociales » pour la session 2012.

L'épreuve optionnelle ne comporte que deux thèmes :

- en Histoire et géographie du monde contemporain : Les entreprises françaises aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, et L'empire colonial français : économie et sociétés, 1830-1962. Le premier thème laissera place à « Transport, économie mondiale et échanges internationaux de 1880 à nos jours » pour la session 2012 ;
- en Droit public et sciences politiques : La démocratie représentative et ses évolutions, et Les comportements et attitudes électoraux : permanence et ruptures. Le premier thème laissera place à « Les recompositions contemporaines de l'Etat » pour la session 2012.

Les références bibliographiques de ces thèmes ont été publiées au BOEN n°1 du 27 janvier 2011.

Epreuves orales d'admission

- 1) **Une leçon** portant sur les programmes de sciences économiques et sociales des classes de seconde, première et terminale ES, suivie d'un entretien avec le jury (coefficient : 5). La durée totale de l'épreuve est de 1 heure, se décomposant en un exposé (maximum : 45 minutes) et un entretien (15 minutes). La durée de la préparation en salle de bibliothèque est de 6 heures.
- 2) **Une épreuve de mathématiques et statistiques appliquées aux sciences économiques et sociales** d'une durée de 30 minutes (1 heure 30 de préparation, coefficient 2). Le programme est inchangé depuis plusieurs années (cf. BOEN du 16 octobre 1997). Il est reconduit pour 2012.
- 3) **Une épreuve de dossier** d'une durée totale de 1 heure (4 heures de préparation, coefficient 3) se décomposant en un commentaire de texte et un échange portant sur une question relative au fait d'« agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ».

1.2. Bilans de l'admissibilité et de l'admission

Évolution du nombre des présents aux trois épreuves écrites depuis 2005

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Sciences économiques	207	230	192	146	153	144	125
Sociologie	197	214	188	136	143	138	121
Histoire/géographie	110	105	103	59	59	73	62
Droit public et science politique	79	101	79	72	81	62	54

Tableau de synthèse

Admissibilité	Nb de candidats non éliminés	Moyenne Générale	Nombre admissibles	Moyenne admissibles	Moyenne du dernier admissible
468	117	7,72	46	11,1	8,4
Admission	Nb d'admis	Moyenne présents	Moyenne des admis admission	Moyenne des admis ensemble	Moyenne du dernier admis
46	23	10,16	12,32	12,33	10,5

Bilan de l'Admissibilité

La moyenne générale des candidats non éliminés (présents à l'ensemble des épreuves d'admissibilité) a été de 7,72/20 (8,20 en 2010, 7,83 en 2009, 7,73 en 2008, 7,6 en 2007); celle des seuls admissibles a été de 11,1/20 (12 en 2010, 11,52 en 2009, 11,68 en 2008, 12,3 en 2007).

La barre d'admissibilité en 2010 se situe à 8,4/20, soit à un niveau sensiblement plus faible qu'en 2010 (10/20) ou qu'en qu'en 2009 (9,4), même si le nombre d'admissibles a été supérieur (46, contre 44 en 2010).

Évolution du bilan d'ensemble de l'admissibilité

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Barre d'admissibilité	8,4	7,4	7,8	9,8	8,8	10	11	10,2	9,4	9,4	10	8,4
Nombre d'admissibles	54	55	60	63	59	63	50	44	44	47	44	46

La moyenne aux épreuves écrites d'admissibilité a été la suivante :

Épreuves écrites d'admissibilité

Épreuve	Présents	Moy. / 20	(2010)	Admissibles	Moy. / 20	(2010)
Économie	125	7,19	(7,26)	46	10,61	(11,09)
Sociologie	121	7,31	(8,07)	46	11,20	(12,30)
Options	116	8,50	(9,38)	46	11,89	(13,20)

Bilan de l'admission

Sur les 46 candidats déclarés admissibles, seuls 45 se sont présentés à l'ensemble des épreuves orales d'admissibilité. Tous les postes mis au concours ont été pourvus, le nombre de candidats admis est donc de 23.

La moyenne des notes des 45 candidats présents aux épreuves d'admission s'élève à 10,16 (contre 11,3 en 2010, 10,73 en 2009, 10,60 en 2008, 11,1 en 2007, 11,4 en 2006, 10,95 en 2005).

Épreuves orales d'admission

	présents	admis	Moyenne des présents	(2010)	Moyenne des admis	(2010)
Leçon	46	23	9,58	8,58	11,22	11,09
Commentaire (Dossier)	45	23	8,54/15	9,79	10,09/15	11,43
Ethique et responsabilité	45	23	3,19/5		3,74/5	
Mathématiques et stats	45	23	9,27	9,30	12,83	11,65

Avec une moyenne générale de 15,2 la majeure du concours réussit un parcours d'excellence, avec 16 de moyenne à l'écrit et plus de 14 à l'oral. Le dernier candidat admis a une moyenne de 10,5, tandis que deux autres avaient franchi la barre de 10 de moyenne. De manière globale, les résultats pour les candidats reçus sont très similaires au précédent concours en termes de moyenne aux épreuves d'admission.

Le caractère discriminant de l'épreuve de mathématiques et statistiques apparaît évident avec un écart-type supérieur à 5 parmi les admis (contre un peu plus de 3 en dossier et 2,3 en leçon).

Répartition par genre, académie et âge

Genre

Par rapport aux précédents concours, on observe un renversement dans la répartition par sexe des candidats admis au concours, avec une prédominance des hommes cette fois-ci, alors même que les femmes admissibles étaient plus nombreuses (26 contre 20).

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Homme	18	16	10	13	7	10	10	14
Femme	12	17	13	10	16	13	13	9

En termes d'âge

La structure par âge des admis rompt avec la très forte polarisation sur la jeune génération des années passées (10 candidats seulement sont nés à partir de 1985 contre 17 l'an dernier).

<i>Années de naissance</i>	<i>Admissibles</i>	<i>Admis</i>
1950-1959	1	0
1960-1969	0	0
1970-1979	12	8
1980-1984	11	5
1985-1988	22	10

Taux de succès Admis/Présents à toutes les épreuves selon l'origine ou l'activité des candidats

La distinction aujourd'hui effective entre Master professionnel (correspondant à la préparation du concours de l'agrégation) et Master recherche au sein des ENS a eu impact important sur ce concours. Sur les 12 candidats se déclarant normaliens préparant le concours, seuls deux ont passé les épreuves et aucun des deux n'a été admissible. Pour autant, ce chiffre est tronqué dans la mesure où plusieurs normaliens (ayant éventuellement échoué l'année dernière) ont réussi le concours, à commencer par la majeure et au moins deux autres candidats. Par ailleurs, plusieurs candidats inscrits dans la catégorie « étudiants » proviennent d'une grande école, en particulier d'un IEP (11 admissibles et 5 admis sont par exemple dans ce cas de figure).

	Présents	Admis	2010
ENS	0	0	10
Etudiants	23	10	7
IUFM	1	1	0
Enseignants titulaires EN	19	11	6
Autres	2	1	0

Répartition par académies

La répartition par académies montre une bipolarisation très forte entre l'académie de Lille (14 admissibles et 8 admis) et Paris-Versailles-Créteil, considérées comme une seule académie (13 admissibles et 6 admis). Aucune autre académie ne place plus de deux candidats (Lyon et Aix-Marseille). Nancy-Metz, Poitiers, Toulouse, Orléans-Tours et Rouen placent un candidat chacune.

1.3. Impression d'ensemble

La session 2011 marque un infléchissement important par rapport à l'année précédente sur de nombreux points :

- une réduction du nombre de candidats ayant composé aux trois épreuves (117 au lieu de 134, soit une baisse de 13%, alors même que le nombre d'inscrits augmente de 5% à 468...);
- la quasi absence des normaliens en raison d'une réorientation stratégique de leurs parcours vers l'enseignement supérieur et la recherche et des résultats très moyens pour ceux qui étaient présents ;
- une bipolarisation des admis (près des deux tiers) sur les académies de Paris et surtout de Lille ;
- l'importance du nombre de professeurs certifiés ayant réussi le concours (près de la moitié des postes), dont deux ayant parallèlement réussi le concours d'agrégation interne ;
- l'inversion de la prédominance hommes/femmes, en faveur des premiers, parmi les admis.

Un élément-clé susceptible d'expliquer ce résultat d'ensemble est probablement le fait que les sujets des compositions de sciences économiques et de sociologie ne portaient pas sur les thématiques a priori « attendues », même si la corrélation entre les résultats de l'admissibilité et de l'admission est extrêmement forte (5 admis n'étaient pas dans les 23 premiers admissibles). Cela met en lumière l'importance de ne faire aucune impasse dans le cadre d'un concours de ce niveau.

En ce qui concerne le déroulement du concours, je tiens à remercier vivement l'ensemble de mes collègues membres du jury, l'administration de l'UFR de sciences économiques de Caen au sein de laquelle se tenaient les oraux pour la première fois, ainsi que le Rectorat de Caen tant pour sa contribution à la normalisation de la bibliothèque que pour la qualité des surveillants mis à disposition, et bien sûr la Direction Générale des Ressources Humaines du Ministère pour la qualité de son organisation et sa réactivité.

Frédéric CARLUER
Professeur des Universités
Président du jury

II - Epreuve de composition de sciences économiques

Jury : Maya Beauvallet-Bacache, Frédéric Carlier, Pierre-André Corpron, Jézabel Couppey, Emma Broussegoutte, Marc Montoussé, Sandrine Yvaniès.

Rapporteurs : Frédéric Carlier, Jézabel Couppey, Sandrine Yvaniès

Sujet : « Comment résorber les grands déséquilibres monétaires et financiers mondiaux? »

La grille de notation

La grille utilisée les années précédentes a été reprise sans changement. Elle distingue cinq groupes de copies :

- 0 à 3 : copie blanche, non-repérage du sujet, connaissances nulles ou très faibles, énoncé de vagues généralités.
- 4 à 6 : sujet abordé sans problématique explicite ou réellement mise en œuvre, connaissances superficielles conduisant à une carence de raisonnement et d'argumentation.
- 7 à 9 : une problématique est mise en œuvre, mais est insuffisamment respectée, notamment faute d'une connaissance suffisante du sujet ; des parties franchement déséquilibrées peuvent constituer un signe de cette insuffisance. Le plan n'est pas très pertinent.
- 10 à 14 : problématique annoncée et maîtrisée, témoignant d'une connaissance correcte du sujet et d'une capacité à ordonner les arguments et à les appuyer sur des références et des analyses factuelles.
- 15 et plus : copie manifestant une qualité particulière de raisonnement économique, une culture de haut niveau, une maîtrise personnelle du sujet pouvant aller jusqu'à l'énoncé dûment argumenté de thèses originales.

Cette grille de notation est également utilisée dans les autres épreuves écrites.

2.1. Les résultats : distribution des notes

Cette année, le jury a corrigé 131 copies (dont 5 copies blanches). La répartition (en pourcentage) des notes a évolué ces dernières années de la manière suivante :

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
0 ou 1 copies blanches ou nulles	15,1	5,8	5,9	3,6	7,2	12,4	7,2	9,9
2 à 4 manque de sérieux	32,3	20,3	18,7	20,3	19,2	24,2	25,0	19,1
5 à 9 sujet non ou mal traité	33,8	37,7	42,3	51,6	40,4	41,8	42,1	44,3
10 ou plus	18,8	36,2	33,1	24,5	27,1	21,6	25,7	26,7

Par rapport à l'an dernier, les très mauvaises copies sont un peu moins nombreuses (29%), probablement en raison du sujet de très grande actualité, mais seules un quart ont la moyenne ou plus. La moyenne générale des notes des présents s'établit à 7,19 (très proche de l'an dernier : 7,26 en 2010, 6,71 en 2009, 7,22 en 2008, 7,4 en 2007, 8,1 en 2006). La moyenne générale des admissibles s'élève à 10,61 (11,09 en 2010, 10,54 pour 2009, 11,76 en 2008).

2.2. Commentaires généraux sur les prestations des candidats

Les copies présentaient des faiblesses de deux ordres, une méconnaissance de la méthodologie de la dissertation et des connaissances très superficielles de la thématique.

En effet, certaines copies ne respectent pas correctement la méthodologie de la dissertation :

- de trop nombreuses maladresses d'expression écrite, tant d'orthographe que de syntaxe, nuisent à la qualité des copies ;
- les titres des ouvrages doivent être soulignés, les références bibliographiques précisées (auteur, date, titre) ;
- l'introduction doit présenter une réflexion approfondie des termes du sujet, elle doit soulever les enjeux posés par le sujet et proposer une problématique dont découle un plan ;
- l'absence d'une rédaction de transitions claires nuit au suivi du fil directeur ;
- la construction de sous-parties est nécessaire pour une argumentation structurée : trop de copies présentent une construction très insuffisante de la démonstration ;
- les paragraphes doivent développer des mécanismes économiques théoriques illustrés par des exemples précis ;
- il importe surtout de définir les concepts économiques et d'expliquer les mécanismes économiques et ne pas rester au niveau des généralités ;
- enfin, très souvent, la conclusion est bâclée. Elle doit apporter une réponse claire à la question posée et ouvrir l'argumentation.

Par ailleurs, il semble que de nombreux candidats n'ont pas préparé ce thème : auraient-ils fait l'impasse? La bibliographie a rarement été étudiée de manière satisfaisante. L'inquiétant, c'est que même sans avoir lu les ouvrages, le suivi de l'actualité pouvait apporter quelques éléments de réponse. Or ce n'est pas vraiment le cas car :

- beaucoup de copies restent superficielles ;
- les références théoriques actualisées sont rares ;
- un grand nombre de copies a adopté un plan non centré sur le sujet, proposant en une partie les intérêts d'une intervention publique et dans une seconde partie les vertus du marché. Ainsi de trop nombreuses copies développent longuement la notion d'équilibre en économie (Smith, Walras) pour, semble-t-il, faire du « remplissage » ;
- très peu de copies sont d'un niveau moyen ; la grande majorité des copies est très faible et quelques rares copies sont de bonne facture.

Le principal problème rencontré par les dissertations n'ayant pas obtenu la moyenne est qu'elles ne problématisent pas correctement le développement, du fait d'une réflexion insuffisante sur les termes de déséquilibres monétaires et financiers mondiaux. Peu de candidats ont des connaissances solides sur cette thématique.

Le développement est souvent plus long sur les causes des déséquilibres que sur les moyens d'y remédier. Apparaissent des confusions entre les problèmes monétaires et les problèmes financiers.

Les meilleures copies proposent en introduction une réflexion intéressante sur les termes du sujet et soulèvent des pistes de réflexion. Elles présentent un développement problématisé apportant des éléments de réponse pertinents en insistant sur ce que sont les déséquilibres monétaires et financiers mondiaux, sur leurs origines et sur les solutions pour tenter de les résorber. Les liens entre les déséquilibres monétaires et les déséquilibres financiers ont été perçus. Les références citées sont pertinentes et sont maîtrisées. L'actualité des travaux est connue: la bibliographie a été travaillée. Des données factuelles sont apportées pour étayer le raisonnement.

2.3. Proposition de corrigés

Sujet : « Comment résorber les grands déséquilibres monétaires et financiers mondiaux? »

Corrigé 1

Forte actualité du sujet : question centrale au dernier sommet du G20 en février 2011 à Paris sous la présidence de la France.

Définir les grands déséquilibres mondiaux :

- déficits des transactions courantes aux USA / excédents courants dans les pays exportateurs (Chine, Russie, Canada, ...): un déficit des transactions courantes correspond à un écart négatif entre la valeur des exportations d'un pays et la valeur de ses importations
- cet écart correspond nécessairement (c'est une identité comptable) à une situation où le montant total des dépenses d'investissement excède le montant de l'épargne disponible, laquelle est égale à la somme de l'épargne privée (celle des ménages et des entreprises) et de l'épargne publique. Qui dit déficit courant dit donc insuffisance d'épargne et endettement extérieur net et inversement en cas d'excédent courant. C'est donc tout un circuit de déséquilibres qu'il convient d'explicitier.
- Les déficits publics participent à ce circuit de déséquilibres. Un pays a d'autant moins de marge de manœuvre qu'il achète à l'étranger plus qu'il ne lui vend. Le déficit public accroît l'insuffisance d'épargne nationale.
- Le sujet est étendu aux déséquilibres financiers :
 - o insuffisance d'épargne aux Etats-Unis versus excès d'épargne dans les pays émergents et particulièrement dans les pays producteurs de pétrole et de matière première dont les revenus évoluent au gré des prix très volatiles de ces marchés.
 - o Cette liquidité surabondante se déverse sur les marchés de capitaux les plus développés, aux Etats-Unis tout particulièrement, favorisant la formation de bulles de prix d'actifs.
 - o L'abondance de liquidité a exercé une pression à la baisse durable sur les taux à long terme, favorisant parallèlement un emballement du crédit, dissimulé par la titrisation (opération par laquelle les banques vendent des paquets de crédits à des entités financières ad hoc qui financent leurs achats en émettant des titres adossés à leurs actifs, sous la forme de produits dits structurés dont les haut rendements ont suscité un engouement des investisseurs jusqu'à la crise des subprimes).

Notions clés : balance des paiements, compte courant, déficit/excédent courant, position extérieure nette, déficit public, excès/insuffisance d'épargne, (sur)endettement, bulle spéculative, liquidité, emballement du crédit, titrisation, crise financière... et surtout « les grands équilibres macro » tels que $X-M = S-I$. La notion de déséquilibre pouvait éventuellement donner lieu à un développement sur les nouveaux modèles de croissance mais en aucun cas une partie entière dédiée aux « inégalités de revenus ».

Auteurs incontournables : Michel Aglietta, Patrick Artus, Agnès Bénassy, Ben Bernanke, Olivier Blanchard, Anton Brender, Claudio Borio, Michel Dooley, Peter Garber, Barry Eichengreen, Roger Ferguson, Charles Goodhart, Hyman Minsky, M. Obstfeld, Dany Rodrick, Nouriel Roubini, Kenneth. Rogoff, ...

I - Les multiples sources des grands déséquilibres mondiaux

A – Des politiques économiques trop accommodantes

- Obstfeld et Rogoff sont les principaux défenseurs de la thèse selon laquelle les déséquilibres qui ont conduit à la crise sont le fruit de politiques macroéconomiques trop accommodantes du début des années 2000.
- Fort assouplissement de la politique monétaire américaine au début des années 2000 à la suite du 11 septembre 2001 → forte baisse des taux à court terme
- « grande modération » (voir Aglietta et al 2010, Borio 2008) : période d'inflation basse et stable (se traduisant aussi par la baisse des taux à LT), qui rétrospectivement s'est révélée nocive car favorable à une prise de risque excessive (ce que Hyman Minsky a nommé dans ses travaux des années 1980 le « paradoxe de la tranquillité »). Le niveau bas des taux favorise l'essor du crédit et la prise de risque par les banques (cf. les travaux sur le canal de la prise de risque : Gambacorta, Altunbas, Jimenez, ...)
- Les BC sont en quelque sorte victime de leur succès : crédibles dans leur lutte contre l'inflation, elles parviennent à ancrer les anticipations d'inflation à un niveau bas et participent à cette grande modération propice à l'instabilité financière : « paradoxe de la crédibilité » (Borio).
- La remontée des taux court à partir de 2004 aux Etats-Unis, plus tardive en Europe, est insuffisante si l'on compare à une règle standard de Taylor (règle de politique monétaire reliant les variations du taux directeurs à une cible d'inflation et à l'output gap)
- Dans le même temps, les déficits publics se creusent. A la politique monétaire accommodante de la première moitié des années 2000 s'ajoute une politique budgétaire expansionniste. Les bas taux à LT favorisent l'endettement public. La hausse des déficits publics favorise celle des déficits courants (Roubini, 2007) : $X-M = S-I$
- La baisse de l'épargne publique n'est pas compensée par l'épargne privée qui baisse aussi. La faiblesse des taux favorise la consommation et l'endettement au détriment de l'épargne.

B – L'excès d'épargne en Asie

- Pour Bernanke (2005), les déséquilibres mondiaux sont le résultat d'un excès d'épargne dans le monde en dehors des Etats-Unis et tout particulièrement dans les pays d'Asie (taux d'épargne de 40% en Chine en 2006)
- Cette épargne abondante n'est pas dédiée à l'investissement national et trouve sa principale destination dans les actifs financiers américains. La Chine produit de quoi satisfaire l'appétit de consommation des américains (et plus largement des occidentaux), engrange des revenus d'exportation qui augmente son épargne, place son épargne dans les actifs américains, entretenant ainsi la capacité de dépense des américains. L'Asie épargne, les Etats-Unis dépensent dans les biens de consommation et dans les biens immobiliers ! En Europe, le taux d'épargne baisse également dans les années 2000 tandis que le taux d'investissement augmente mais porté essentiellement par les achats de biens immobiliers.
- Les liquidités mondiales s'investissent massivement aux Etats-Unis alors que selon la théorie économique, on s'attendrait plutôt à ce que le Nord plus avancé investisse au Sud (où le rendement marginal du capital est théoriquement plus élevé). Cela s'explique en grande partie par l'insuffisance d'actifs sûrs et liquides en dehors des Etats-Unis et de l'Europe dans une moindre mesure (Cabarello et al, 2008 ; Bénassy et Pisani-Ferry, 2010). L'écart de développement financier entre les Etats-Unis et l'Asie entretient le

déséquilibre entre l'excès de d'épargne en Asie et l'excès de dépense aux Etats-Unis. Ce point est également souligné par D. Rodrick : la plupart des pays à épargne excédentaire souffrent d'un manque d'investissements rentables et d'un système financier inefficace ou insuffisamment développé.

- L'abondance de liquidités mondiales (due à cette épargne mais aussi aux bas taux d'intérêt) favorise les achats de titres et de biens immobiliers entraînant des hausses continues et auto-entretenu de prix sur ces marchés → phénomènes de bulles spéculatives.
- Les banques centrales ne réagissent pas à ces bulles car l'inflation des prix des biens et services reste contenue. Elles s'estiment aussi capables de nettoyer les dégâts après coup en cas de besoin en intervenant en tant que prêteur en dernier ressort ! Elles font du *cleaning up afterwards* et refusent le *leaning against the wind* ! (White 2009). Leur absence de réaction nourrit la bulle.

C – Une régulation financière défaillante

- Les insuffisances de la régulation financière sont mises en avant par un certain nombre d'auteurs (Pollin, Rochet, Goodhart, ...). Elles ne sont pas exclusives des autres explications mais sont souvent invoquées par ceux qui entendent disculper les autorités monétaires. A. Greenspan par exemple reconnaît qu'il s'est « trompé », en croyant à la capacité d'autorégulation des marchés, mais pas dans la conduite de la politique monétaire, ce qui revient à dire que le problème est avant tout un problème de surveillance !
- La supervision prudentielle a certes évolué depuis la fin des années 1980 pour améliorer la solvabilité des banques → exigences de fonds propres (accordées de Bâle 1 puis Bâle 2 avant la crise).
- Cependant les banques se sont « adaptées » aux exigences de fonds propres en développant la titrisation (transformation de créances non négociables telles que les prêts en actifs négociables par le biais d'entités financières ad hoc type FCC ou SPV. La titrisation a dispersé les risques, réduit l'incitation au contrôle et créé une vaste chaîne d'intermédiation faisant intervenir de nouvelles entités financières non réglementées → shadow banking
- Les autorités n'ont pas été attentives à l'effet procyclique des normes comptables et prudentielles. Au lieu de réduire la tendance à la procyclicité des activités bancaires et financières (qui est à la source de l'instabilité financière), ces normes l'ont accrue, tout particulièrement les normes comptables (cf. Adrian et Shin, 2008)
- Le risque systémique s'est accru avec l'internationalisation des activités, l'augmentation de la taille des établissements bancaires et financiers, l'intensité des liens financiers, la complexité des opérations. Les établissements dits systémiques dont les difficultés peuvent affecter le système dans son ensemble n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière. S'est au contraire répandue l'idée qu'ils étaient « too big to fail », assurés d'un sauvetage en cas de problème, d'où un formidable problème d'aléa moral favorisant la prise de risque
- Les règles de supervision ont évolué mais pas l'organisation de la supervision c'est-à-dire les autorités qui font appliquer les règles. Les dispositifs sont restés nationaux alors que les activités bancaires et financières se sont internationalisées, sectoriels (dans beaucoup de pays) alors que les activités se sont intégrées les unes aux autres (bancassurance par exemple). Là où les dispositifs ont évolué vers une plus grande intégration (comme au Royaume-Uni), ce sont les liens entre banques centrales et autorités de supervision qui n'ont pas été suffisants.

II - Des débats sur la persistance des déséquilibres avant la crise ...

Tant que la frénésie de dépenses des américains est compensée par la parcimonie des chinois et que ceux-ci ne trouvent guère dans leur système financier de quoi placer leur argent et n'ont pas d'autres choix que d'acheter avec des actifs financiers américains voir pour diversifier un peu des actifs européens, les déséquilibres monétaires peuvent persister. L'absence d'ajustements est attribuée, d'une part, à la politique de change des autorités chinoises qui ont maintenu une parité fixe du yuan vis-à-vis du dollar pour maintenir la compétitivité de leurs exportations qui a constitué jusqu'à aujourd'hui le principal moteur de leur croissance ; d'autre part, à l'absence de règles et d'organisation concertée au sein de ce que beaucoup d'auteurs appellent le « non SMI ».

A – La politique de change des autorités chinoises

- Sujet fortement débattu. Principale explication de la persistance des déséquilibres pour les uns, facteur largement surestimé (P. Artus) pour les autres !
- La Chine a opté pour une parité fixe du yuan vis-à-vis du dollar et se refuse à laisser flotter sa monnaie. Il en résulte une sous-évaluation du yuan dont les estimations varient amplement : certaines études l'évaluent autour de 15% à 30%, d'autres considèrent le yuan surévalué de seulement 5% à 10% (Brender et Pisani, 2009). Quoi qu'il en soit, la sous-évaluation du yuan favorise des excédents courants des pays d'Asie et les déficits correspondants aux USA.
- Pour certains auteurs (P. Artus notamment), la question de la sous-évaluation du yuan est un non sujet. La Chine s'est dorénavant déjà engagée dans une réorientation de son modèle de croissance davantage fondée sur la consommation et moins sur les exportations ; elles en passe de réduire ses excédents commerciaux, devient un exportateur important d'IDE, a apprécié fortement sa devise en termes effectifs réels depuis 2005 et n'a donc plus autant besoin d'accumuler les réserves de changes ou d'apprécier le yuan (cf. rapport CAE de Patrick Artus / l'émergence de la Chine)
- Pour M. Aglietta, il est également loin d'être acquis qu'une appréciation du yuan puisse régler les problèmes : le déséquilibre du compte courant (aux USA) reflète l'écart entre l'épargne et l'investissement intérieur. Or les motifs d'épargne et d'investissement sont peu sensibles aux variations de change. En outre, l'augmentation du taux de change du yuan réduirait sans doute la valeur des exportations chinoises mais peut-être aussi celle de leurs importations en pesant sur la demande intérieure, avec au final un impact incertain sur la balance commerciale.

B – Un SMI non favorable aux ajustements

Voir le retour des controverses monétaires internationales d'A. Bénassy et J. Pisani-Ferry dans l'économie mondiale 2011, ed. la Découverte.

- Un « non SMI » (Roubini parle de système hégémonique qu'il surnomme Bretton Woods II) avec un centre - les Etats-Unis - et la périphérie le reste du monde, caractérisé par la prééminence du dollar
- L'hégémonie du dollar n'incite pas les USA à la discipline macroéconomique
- Les pays émergents qui ont opté pour la fixité du change accumulent des réserves de précaution pour maintenir la parité de leur taux de change.
- Ces réserves sont coûteuses (parce qu'elles rapportent peu) et inefficaces (parce qu'elles conduisent les BC des pays du Sud qui les accumulent à acquérir des actifs des pays du Nord alors que la productivité marginale des capitaux est plus élevée au Sud qu'au Nord.
- Ce comportement d'accumulation par les grands pays émergents pose problème du fait du poids croissant de ces pays dans l'économie mondiale. Cela accroît d'autant l'ampleur du coût et de l'inefficacité mentionnés ci-dessus et cela rend possible des mouvements

brutaux du taux de change euro/dollar en cas de réallocation des ces réserves (mouvement qui semble en cours dans le cadre d'une volonté de diversification de ces réserves qui aujourd'hui en Chine par exemple sont composées à 70% d'actifs en dollars et à 20% d'actifs en euros).

- Des taux de change souvent incohérents avec les fondamentaux des économies : les monnaies véritablement flottantes sont rares (dollar, euro, yen, livre sterling, et quelques autres). La plupart des pays pratiquent des formes d'ancrage plus ou moins souple. La fixité de certaines parités clés (dollar/yuan) reporte les ajustements sur les seules parités flexibles, en particulier sur l'euro.

III - ... à l'urgence des réformes provoquée par la crise

A – Refonder le SMI

- Corriger les déséquilibres de balance des paiements et plus largement les déséquilibres monétaires implique pour beaucoup d'auteurs une refondation du SMI
- M. Aglietta analyse la refondation du SMI à partir du triangle d'incompatibilité de Mundell (impossible compatibilité entre fixité du change, parfaite mobilité des capitaux et autonomie de la politique monétaire) qu'il considère être aussi un outil de science politique permettant de prendre en compte la souveraineté des Etats. Selon lui, le changement du SMI ne peut être qu'un nouveau compromis entre stabilité monétaire et intégration financière qui préserve la souveraineté des Etats. Il insiste sur la coopération monétaire régionale (3 grandes zones : USA, zone euro, Asie) comme condition préalable d'un nouveau SMI. Meilleurs moyens selon lui pour y parvenir : meilleure gouvernance du FMI et promotion des DTS comme instrument de réserve.
- A. Bénassy met en avant que le SMI va devoir suivre la multipolarité de l'économie mondiale. Cela signifie une transition pas forcément facile entre un SMI hégémonique centré sur le dollar (le SMI actuel) et un SMI multipolaire.
- Si transition trop difficile provoquant de violents ajustements des taux de change, pourquoi pas revenir à l'idée d'une monnaie internationale dans la perspective du projet de monnaie mondiale défendu par Keynes en 1942 (*bancor*) ? Ce projet n'a pas abouti mais au terme d'intenses débats ont été créés en 1969 les DTS. Beaucoup d'auteurs défendent aujourd'hui l'idée de développer les DTS.

B – Renforcer la supervision bancaire et l'organisation des marchés financiers

- Une plus grande stabilité financière passe d'abord par un renforcement de la surveillance des établissements bancaires : améliorer la solvabilité, la liquidité des établissements bancaires et réduire leur levier d'endettement, encadrer plus strictement la titrisation sont autant d'objectifs des récents accords de Bâle 3
- L'organisation des marchés de produits dérivés (avec généralisation des chambres de compensation et systèmes d'appel de marge) rendrait également ces marchés moins dangereux et moins spéculatifs

C – Développer une politique de surveillance globale des fragilités financières (politique macroprudentielle)

- Prévenir le risque systémique implique une surveillance globale du système financier, une politique dite macro-prudentielle qui doit venir compléter à la fois la supervision microprudentielle et s'articuler à la politique monétaire.
- Les banques centrales ne doivent plus exclusivement se concentrer sur la stabilité monétaire et être aveugles aux dérèglements financiers. Débats autour de la question de savoir si les banques centrales doivent prendre en charge la politique macroprudentielle.

D – Des réformes structurelles pour une croissance soutenable et durable

- Les modèles de croissance sont au cœur des déséquilibres monétaires et financiers. Une réflexion sur leur évolution n'est pas HS du tout ! tant en ce qui concerne les économies occidentales que les pays émergents.

Références bibliographiques

- Aglietta M., Berrebi, Cohen (2010) : Banques centrales et globalisation financière, Groupama, expertises.
- Aglietta M. (2010) : Le dollar, le yuan et le système monétaire international, *L'économie politique* n°45.
- Bénassy A., Pisani-Ferry J. (2010) : le retour des controverses monétaires internationales in *L'économie mondiale 2010*, ed. La découverte
- Blot C. (2010), Crise financière et déséquilibres mondiaux, la stabilité du dollar en question, *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLIX, avril.
- Bodart V. et S. Wibaut (2010) : crise financière et stabilité du SMI, *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLIX, avril.
- Brender A. et F. Pisani (2007) : les déséquilibres financiers internationaux, ed. La Découverte, coll. Repères.
- Eichengreen B. (2004) : Global Imbalances and the Lessons of Bretton Woods, *Economie internationale* n°100, 4e trim.

Corrigé 2

Sujet ancré dans l'actualité correspondant tout à fait au thème de l'agrégation externe.

C'est le "et" qui pose problème dans le sujet car contrairement aux années 1950-60 où le monétaire dominait et le financier était tenu à distance, aujourd'hui il y a un englobement du premier par le second.

- Le problème monétaire est de trouver un régime de change dans lequel les taux ne sont pas trop visqueux comme aujourd'hui et assurer la solution au dilemme de Triffin. Les difficultés sont les grands déséquilibres courants structurels, les risques de guerre des monnaies. Actuellement plusieurs pistes sont à l'œuvre : mise en place d'un véritable système multipolaire, DTS renforcés, ou encore ce que l'on appelle un Bretton-Woods II, mais avec beaucoup de difficultés notamment pour les solutions

- le problème financier est la mobilité parfaite des capitaux (sauf pour la Chine), la financiarisation des taux de change, mais aussi tous les innovations financières avec les risques de crise systémique. Ici les solutions sont du type règles microprudentielles (Bâle), nouvelles réglementations bancaires (Dodd-Frank) voire une surveillance macroprudentielle.

Le lien entre les deux : après la Deuxième Guerre mondiale le monétaire dominait le financier qui était relégué à l'arrière plan. Progressivement le financier progresse et avec la déréglementation et la globalisation prend le dessus (cf. les opérations financières/opérations commerciales sur le marché des changes). Chaque système pris séparément a eu ses propres dysfonctionnements, mais le financier a amplifié le phénomène en soumettant le monétaire à ses exigences (la crédibilité européenne) et le monétaire a favorisé les déséquilibres du financier (la politique monétaire américaine)

Pour reprendre les propos de M.Aglietta (2010), "il est bien connu qu'une situation financière internationale déséquilibrée a prévalu dans les années 2000. Elle est venue de la crise asiatique qui a transformé la position internationale des pays asiatiques d'importateurs nets en exportateurs nets, de débiteurs en créanciers. Les déséquilibres financiers ont ensuite été aggravés par la hausse des prix des produits pétroliers et gaziers. Toutefois, la polarisation des déficits sur les États-Unis, au lieu qu'ils aient été répartis sur l'ensemble des pays développés, résulte essentiellement de la surconsommation américaine, très au-dessus des capacités de production des États-Unis.

Ces déséquilibres ont été véhiculés par le régime de change appelé semi-étalon dollar, dans lequel un grand nombre de pays ont des taux de change administrés de manière plus ou moins stricte contre le dollar. Dans ce système hétérogène, où des taux de change flexibles coexistent avec des taux plus ou moins fixes, les déséquilibres des paiements internationaux ne sont pas ajustés en continu par la variation des taux de change. Ils peuvent s'accumuler pour se dénouer inopinément dans des crises plus ou moins violentes qui se répercutent sur l'ensemble du système des changes. On sait ce qui est advenu. L'intégration financière a progressé de pair avec l'accumulation des déséquilibres. Les différences dans les préférences nationales pour la consommation ou l'épargne se sont radicalisées après la crise asiatique. Dans cette configuration de forces, le terme qui devait céder ne pouvait être que la stabilité financière. Selon le système de change, l'instabilité peut déclencher une crise de change, ou bien une crise dans des marchés financiers où le risque est très sous-évalué et les prix d'actifs très surévalués.

La crise des subprimes a donc réactualisé les interrogations et les besoins de réforme tant du système monétaire international que du système financier.

Il est ainsi possible de problématiser le sujet ainsi : dans quelle mesure la recherche d'un nouveau système monétaire international efficace peut-elle avoir des implications sur l'organisation des marchés financiers ?

Aussi il faut se demander dans quelle mesure et jusqu'où chaque sous-système est « réformable » dans son principe après avoir fait le bilan des déséquilibres. Puis voir de manière plus précise en quoi le monétaire est spécifiquement concerné par la réforme financière.

I - Les dysfonctionnements : le monétaire amplifié par le financier

Rappel de l'échec de deux mythes liés: flottement des changes et libéralisation financière permettant d'assurer l'équilibre. Les déséquilibres monétaires et financiers sont à mettre en relation.

A. Un échec relatif de la thèse du flottement des monnaies facteur d'équilibre

* Le SMI depuis 1973, un flottement imparfait dans le cadre de l'Étalon semi-dollar (Michel Aglietta) Contrairement au modèle autorégulateur proposé par Milton Friedman - le modèle idéalisé de Friedman : les taux de change, à court terme forte volatilité Un flottement presque général des monnaies dans les pays avancés, mais la persistance d'une "peur du flottement" dans beaucoup d'économies émergentes ou en développement.

* Des déséquilibres importants et permanents des soldes courants (Brender et Pisani) et des taux de change visqueux à moyen terme et administrés. Une alimentation massive de liquidités par le compte courant américain : endettement massif américain et excédents massifs asiatiques qui se recyclent vers les E-U. La boucle assure la croissance mondiale mais au prix de déséquilibres internes aux deux pays qui menacent la stabilité du système.

La première explication attribue le déficit extérieur courant aux politiques économiques américaines, dont l'orientation beaucoup trop expansionniste a notamment provoqué la forte contraction du taux d'épargne nationale

La seconde explication considère que les facteurs qui sont à l'origine du déficit extérieur américain sont avant tout de nature internationale plutôt que de nature domestique. Explication de Bernanke: la dégradation de la balance extérieure courante des États-Unis est liée à une forte augmentation de l'épargne dans les pays émergents, due à une réduction des déficits budgétaires dans certains pays, à la forte hausse des prix du pétrole pour les pays producteurs de pétrole. Cet afflux important de capitaux étrangers vers les États-Unis a joué un rôle important dans l'augmentation des cours boursiers et de la valeur du dollar durant la seconde moitié des années 1990 et dans la baisse des taux d'intérêt à long terme et la hausse des prix immobiliers au cours des années les plus récentes, qui sont autant d'événements qui ont contribué à la dégradation de la balance extérieure courante.

Le résultat d'une politique de taux de change faible en Chine (et donc par les autres pays asiatiques) alliée à un taux d'épargne domestique élevé est que, dans leur ensemble, les pays émergents, montrent à ce jour un fort excédent de leur balance des comptes courants. Selon la majorité des études, le taux de sous-évaluation du yuan se situe aujourd'hui entre 15 et 30 %. Même si certains auteurs mettent ces chiffres en doute et estiment quant à eux que le yuan est sous-évalué de seulement 5 à 10 % (Brender et Pisani), il ne fait nul doute que cette sous-évaluation systématique pèse sur les échanges internationaux et encourage les déséquilibres des balances courantes de nombreux pays dont, de manière notable, celle des États-Unis.

* Une fourniture de liquidités en cas d'urgence assurée par les différentes facilités du FMI ainsi que par des accords bilatéraux et régionaux, mais qui n'a pas dissuadé les comportements d'auto-assurance par accumulation de réserves de change, particulièrement depuis la crise asiatique de 1997.

* Une surveillance et une coopération monétaire au niveau régional (Union Européenne) ou une coopération multilatérale (FMI, G20), dont l'efficacité est contestable. Dans ce contexte, le dollar demeure la monnaie clé du système. Son poids dans les réserves officielles et comme monnaie d'ancrage est particulièrement important. Certes, un groupe de pays avancés et émergents ont, dans les années 2000, rompu avec le dollar et adopté des stratégies de ciblage d'inflation.

Cependant, ces mêmes pays se sont montrés dépendants de la Réserve Fédérale pour la fourniture de liquidités au plus fort de la crise : quelque peu délaissé par temps calme, le dollar a retrouvé sa place centrale à la faveur des tensions financières mondiales, prouvant par là qu'il était toujours la clé de voûte du système.

Cette position centrale du dollar s'oppose au caractère de plus en plus "tripolaire" de l'économie mondiale, où l'Amérique du Nord ne pèse pas davantage que l'Europe ou l'Asie. Le maintien de changes fixes et le rôle dominant du dollar sont également incompatibles avec le besoin d'émancipation des émergents vis-à-vis de la politique américaine. Celui-ci est devenu évident lors de la seconde vague d'assouplissement quantitatif engagée aux États-Unis à l'automne 2010.

* Vers une "guerre des monnaies"

L'expression évoque un précédent funeste : la série de dévaluations compétitives qui a suivi la décision par Londres, en septembre 1931, de rompre le lien fixe entre la livre et l'or.

Est-ce le même scénario de transmission du choc financier au chaos monétaire ? Les apparences le suggèrent : le Japon a unilatéralement vendu du yen contre du dollar afin de freiner l'appréciation de sa monnaie; les États-Unis réclament de plus en plus fermement que la Chine

cesse d'accumuler des réserves en devises pour empêcher l'appréciation du yuan ; la Fed a lancé de nouveaux programmes d'achats de titres publics (" quantitative easing ") qui vont faire baisser les taux longs et ont déjà commencé d'affaiblir le dollar. Quant aux pays émergents, tous s'efforcent de freiner l'appréciation de leur monnaie. Seule la Banque centrale européenne (BCE) prend le chemin inverse, ce qui s'est déjà traduit par une forte remontée de l'euro, laquelle va freiner la reprise et sérieusement compliquer le redressement des pays en difficulté comme la Grèce, l'Espagne, le Portugal et l'Irlande.

B. Un relatif échec de la thèse de la globalisation financière comme facteur d'équilibre

* La libéralisation et la globalisation financière à peu près générales (sauf Chine) qui devait assurer l'allocation optimale de l'épargne au niveau mondial avec des marchés considérés comme autorégulateurs :

- Avantages théoriques et réalités

Le bilan de l'ouverture financière est mitigé. On s'attendait à ce que, en abaissant le coût du financement des investissements, l'ouverture accélère l'accumulation du capital et, *in fine*, élève le niveau de bien-être des économies émergentes et en développement. Cependant ces gains se sont avérés très limités. De fait, les flux de capitaux privés vers les économies émergentes ont été plus que compensés, en moyenne, par des flux officiels sortants des mêmes pays pour s'investir dans les bons du Trésor des pays avancés, particulièrement aux Etats-Unis. En l'absence d'ouverture financière, ces pays n'auraient pas bénéficié des financements étrangers mais leurs niveaux d'investissement n'auraient probablement pas souffert, en raison d'une épargne nationale abondante.

On s'attendait aussi à ce que, en améliorant les possibilités de diversification des portefeuilles nationaux, l'ouverture financière soit un facteur de stabilité macroéconomique. Dans les faits, cependant, l'ouverture s'est souvent révélée économiquement et financièrement *déstabilisatrice*, en tout cas dans les pays qui ne s'étaient pas préalablement dotés d'une infrastructure de régulation et de supervision solide, et même parfois dans ceux qui avaient conduit les réformes nécessaires.

* L'instabilité des flux de capitaux pose deux types de problèmes: les afflux brutaux de capitaux sont susceptibles de fragiliser les économies d'accueil en alimentant des bulles de crédit et de prix d'actifs, et/ou en déclenchant une appréciation rapide de la monnaie et les arrêts soudains des financements, voire les sorties de capitaux sont à la source de crises de balances de paiements et de dépréciations monétaires brutales, souvent en conjonction avec des crises financières

* Une spéculation et la formation des bulles qui s'est révélée déstabilisante, liée aux spécificités des marchés d'actifs (Orléan) - Remise en question de la thèse de l'efficacité des marchés financiers

La transformation des banques et des prises de risques - crises jumelles

Les risques de crises systémiques intrinsèques (Minsky)

C. La financiarisation et les difficultés du système monétaire sont en partie liées

* Dès les années 1960, la première globalisation financière celle des eurodollars avait conduit et accéléré le processus de décomposition du système de Bretton Woods - Puis recyclage des pétrodollars et crise de la dette (Adda)

* La politique monétaire menée par le pays émetteur de monnaie internationale a favorisé l'accumulation des déséquilibres réels et l'injection des liquidités massives:

- La politique Greenspan et le quantitative easing

* En sens inverse, la globalisation financière a rendu beaucoup plus difficile la conduite des politiques visant à établir des taux de change d'équilibre

- La financiarisation de la balance des paiements (la part du compte financier): la PPA cède la place à la PTI
- La politique monétaire dans le cadre de taux visqueux et administré est soumise au triangle de Mundell
- La coopération entre pays s'avère ponctuelle (1985, 1987, 2000)

Toute réforme du système monétaire international passe par une refonte du système financier. Aussi il faut s'interroger sur les objectifs que pourrait se fixer un système monétaire réformé (2ème partie)

II - Les voies et les difficultés d'une réforme du système monétaire international

Une nécessaire réforme du système monétaire international

Depuis 2008 la question du SMI a fait retour dans les discussions multilatérales. Critiqué par certains pour avoir créé des conditions propices à la crise, le FMI, le G20 s'interrogent sur la réforme de l'organisation monétaire et financière internationale.

Les débats sur les avantages et inconvénients de tel ou tel système monétaire se concentrent aujourd'hui sur plusieurs questions : les désajustements de change, l'allocation mondiale de l'épargne, la volatilité des mouvements de capitaux, les réserves officielles et la fourniture de liquidité internationale, la discipline et la coordination des politiques macroéconomiques, l'orientation de la politique monétaire au niveau mondial.

A. Vers des réformes incrémentales

* Le SMI pourrait être amélioré à travers une réforme de la surveillance multilatérale, des facilités d'accès à la liquidité en cas de crise et des régimes de change. C'est l'approche privilégiée jusqu'ici par les organisations internationales, en particulier par le FMI.

* Le FMI a créé durant la crise une nouvelle ligne de crédit flexible (flexible credit line) destinée à offrir des financements automatiques à une liste de pays préqualifiés. Mais peu de pays se sont portés candidats à la FCL en raison du risque de stigmatisation par les marchés. Mise en place possible à grande échelle de dispositifs automatiques d'accès au crédit qui pose des problèmes de gouvernance. La réforme en cours du FMI (répartition des quotes-parts, procédures de nomination) est un facteur clé pour remporter l'adhésion des pays émergents.

* En ce qui concerne les régimes de changes, la Chine a pris conscience pour des raisons internes de la nécessité de s'apprécier sa monnaie, mais n'a pas avancé de calendrier. Le passage aux changes flottants sera plus tardif car il faudra le coordonner avec des réformes structurelles du système financier et avec la libéralisation des flux de capitaux.

A priori ces réformes n'amènent pas à un retour à un système de zones cibles (Williamson).

B. Un système monétaire international multipolaire? (Bénassy-Quéré et Pisani-Ferry)

* Pourquoi un système multipolaire?

Un système qui serait multipolaire dans le cadre d'un duopole à la Cournot évitant ainsi le modèle à la Stackleberg (le leader et son unilatéralisme), ou à la Bowley (la guerre des

monnaies): la coopération consciente remplaçant la situation de 1944 où le pays leader avait pu imposer ses règles. Recherche d'un optimum de Pareto plutôt qu'un équilibre de Nash

Un système multipolaire permettrait une meilleure efficacité économique (la multipolarité serait le reflet de blocs économiquement intégrés dont les monnaies seraient flottantes entre les blocs mais non nécessairement au sein des blocs, les coûts de transaction associés au fait d'avoir plusieurs monnaies internationales, plutôt qu'une seule, devraient être limités), une meilleure stabilité économique et financière (la multipolarité pourrait diluer le dilemme de Triffin et limiter l'une des causes des déséquilibres mondiaux persistants et de leur résorption brutale par les crises) et serait plus équitable (atténuation du caractère asymétrique des ajustements; le "privilège exorbitant" serait partagé).

* La mise en œuvre : A ces critères normatifs, il faut ajouter un critère de faisabilité. L'histoire monétaire post Bretton Woods a montré que la coopération internationale est l'exception plutôt que la règle et qu'elle est plus facile à mettre en place et à faire accepter au niveau régional que multilatéral. Ainsi, le système ne devrait pas être trop exigeant en termes de coopération internationale et devrait laisser à chaque région la liberté d'organiser la coopération en son sein et de mettre la politique monétaire au service de la stabilité interne.

La transition vers un système multipolaire dépendra fondamentalement des choix opérés par les gouvernements et des forces de marché. Elle pourrait durer plusieurs décennies. Le rôle de la communauté internationale est d'anticiper et d'accompagner le mouvement (afin d'en réduire les risques),

Dans cet esprit, la priorité devrait être aujourd'hui :

- de favoriser la flexibilité des taux de change entre grandes monnaies.
- d'améliorer les dispositifs de mise à disposition de liquidité en cas de crise.

C. Une monnaie mondiale?

* La réponse optimale à la désorganisation des changes: une monnaie supranationale? Faut-il revenir à l'idée de substituer une nouvelle monnaie internationale au dollar? Projet de Keynes.

Zhou Xiaochuan, le gouverneur de la Banque de Chine, a clairement plaidé pour une monnaie de réserve mondiale "*déconnectée des conditions économiques et des intérêts d'un seul pays*". Il estime que le DTS pourrait remplacer graduellement les monnaies de réserve existantes. A condition d'assouplir les règles de sa création et de son utilisation, et d'élargir le panier de monnaies qui le composent aux monnaies de "*toutes les grandes économies*". On en est encore très loin.

* Ce n'est pas la voie adoptée

Si les projets de montée en puissance du DTS comme instrument de gestion de la liquidité mondiale ou comme monnaie internationale paraissent aujourd'hui hors de portée, un objectif plus modeste pourrait être d'institutionnaliser la concertation entre les gouverneurs des banques centrales des monnaies du DTS afin que les politiques monétaires nationales tiennent compte de l'évolution de la liquidité mondiale au regard des besoins de l'économie réelle. Pour que les DTS se développent, cela supposerait de réformer le processus d'allocation en le rendant plus contracyclique, de développer les usages des DTS hors de la sphère officielle, par exemple en libellant les matières premières et l'énergie en DTS, de surmonter la réticence du pays ancre de voir déposséder de son "privilège", de favoriser la conversion des réserves officielles existantes en DTS.

Un passage nécessaire, mais très lent dans le temps, difficile à mettre en place. Dans un temps plus court, celui de la gestion concrète du système, il faut de la coopération ponctuelle, mais dans quel contexte financier mondial? (3ème partie)

III - La réforme du système financier international au service de l'ordre monétaire ?

Les déséquilibres entraînent un changement obligé du système financier international. Accord sur des règles de type microprudentiel mais, si l'objectif particulier est la constitution d'un système monétaire international plus stable, quelle peut être la composante financière de cette stabilité?

A. Sur un plan très large : comment peut-on reformer le système financier international ?

Le système financier dérèglement et innovateur conduit à des risques majeurs crises bancaire et financières, possibilité de crise systémique générale - La crise des subprimes en est un exemple caractéristique -

Les Etats et les banques centrales ont joué le rôle de prêteur en dernier ressort, mais au prix de l'accumulation massive de liquidités auprès de la banque centrale et de montée des dettes souveraines. Aussi il faut rechercher des mesures préventives :

- ratios prudentiels avec les nouvelles exigences de Bâle 3 (surveillance de la liquidité, le plafonnement du levier d'actifs, les mesures contracycliques),
- réglementations bancaires dans l'esprit de du Glass-Steagall act : loi Dodd-Franck (Etats-Unis juillet 2010),
- lutte contre l'alea moral lié à la titrisation (dilution des risques) ou la garantie de sauvetage (*too big to fail*)
- lutte contre la rémunération des prises de risques pour autrui (bonus)...

La difficultés de ces politiques est triple : elle veut moraliser des dysfonctionnements du système alors que c'est l'essence même des marchés financiers qui produits les déséquilibres majeurs (Orléan), ensuite la globalisation impose une régulation commune mais les intérêts entre pays sont divergents, enfin la possibilité d'imposer et de contrôler l'application effective des politiques est limitée (innovations en réponse à des contraintes, affaiblissement des Etats face à la finance globalisée)

B. Une nécessaire réforme du système financier international pour lutter contre la volatilité et le risque de guerre des monnaies

* Un contrôle des changes "pour éviter une montée des risques systémiques du fait des afflux de capitaux. Les pays sont souvent tentés de résister à l'appréciation de la monnaie qui accompagne généralement la hausse des taux d'intérêt et des entrées de capitaux. Mais cette appréciation rehausse le revenu réel, fait partie de l'ajustement souhaitable, et il convient donc de ne pas s'y opposer." (Olivier Blanchard, in FMI *Perspectives de l'économie mondiale*, avril 2011)

* Un contrôle plus strict des mouvements de capitaux de court terme qui spéculent sur les taux de change

Nécessité de créer un cadre de surveillance des contrôles de capitaux. Il est nécessaire de définir l'usage des contrôles de capitaux pour éviter qu'ils ne soient utilisés dans une optique mercantiliste ou non coopérative. La communauté internationale pourrait ainsi s'entendre sur un code de conduite, tandis que la surveillance serait exercée par le FMI. Cela suppose d'étendre le mandat de ce dernier à la surveillance des comptes financiers et d'accroître l'effectivité de la surveillance des politiques de change

* Une taxation des transactions financières. La proposition de James Tobin de taxer les transactions sur les marchés des changes a retrouvé une certaine vigueur avec l'instabilité financière internationale. L'objectif principal de la taxe est d'exercer un effet dissuasif sur les

opérations de conversion les plus courtes dont l'objet est uniquement de profiter des gains de change. Mais difficultés de mise en place et absence de consensus international.

La Commission européenne comme le FMI sont plus favorables à une taxe sur les banques, qui porte sur les profits ou les bilans des institutions financières.

C. Une réforme nécessaire du système financier international pour lutter contre les déséquilibres plus globaux et plus structurels (balances courantes, taux qui ne sont pas des taux d'équilibre, accumulation massive assurantielle de réserves par les pays asiatiques)

* Pour les pays émergents. La réorientation vers l'épargne nationale, contrairement au Consensus de Washington. C'est le point de vue adopté par le nouveau développementalisme ou Consensus de Sao Paulo: la globalisation commerciale est acceptée, mais il y a une forme de déglobalisation financière partielle

* La supervision macroprudentielle constitue en effet le chaînon manquant entre politique monétaire et politique prudentielle et permet de les articuler. Mais quels seront précisément les instruments macroprudentiels des banques centrales ? Où commence et où finit l'implication de la banque centrale dans la politique prudentielle ? Son implication macroprudentielle suppose-t-elle, aussi, une implication dans le micro-prudentiel, poussée ou non ? Il existe un contre-argument bien connu à l'élargissement des missions des banques centrales à la surveillance prudentielle : le risque de conflit d'intérêt entre politique monétaire et politique prudentielle. La question est essentielle: il semble nécessaire d'aller vers une politique monétaire élargie (Aglietta - Couppey-Soubeyran) . La prise en compte des déséquilibres financiers dans un régime de ciblage de l'inflation exige de modifier la façon de concevoir la politique monétaire

* Elargissement des indicateurs en particulier en Europe pour une surveillance macroprudentielle. La focalisation sinon la fixation sur l'endettement public notamment dans le cadre du pacte de stabilité a conduit à négliger pour de nombreux pays de l'Union d'autres indicateurs très importants : endettement du secteur privé et notamment des ménages, déséquilibres courants et pertes de compétitivité de certains pays (exemple Espagne), taux d'intérêt réels très faibles du fait des différentiels d'inflation entre pays de l'Union européenne. La voie choisie, celle de la recherche de la crédibilité vis à vis des marchés financiers, a conduit à des bulles.

Quelques indications bibliographiques complémentaires :

- "La guerre des monnaies", Problèmes économiques n°3011 (19 janvier 2011)
- Bénassy-Quéré et Pisani-Ferry, "La longue marche vers un régime monétaire multipolaire", lettre du CEPII n°308 (16 février 2011)
- Bénassy-Quéré et Pisani-Ferry, "Quel système monétaire international pour une économie mondiale en mutation rapide?", document de travail du CEPII n°2011 (mars 2011)
- Rapport Camdessus, *La réforme du système monétaire international: une approche coopérative pour le XXI^e siècle*, janvier 2011
- Banque de France, revue de la stabilité financière du 15 février 2011
- CEPII, *L'économie mondiale 2010 et L'économie mondiale 2011*.

2.4 Exemple de « bonne » copie

« Avec le déclenchement des frappes aériennes de la coalition sur les troupes du Colonel Kadhafi et les conséquences sanitaires de la rupture du réacteur de la centrale de Fukushima, la communauté internationale se trouve face à des problèmes mondiaux de grande ampleur. Les problèmes économiques, monétaires et financiers ne doivent pas être oubliés pour autant, près de trois ans après la chute de Lehman Brothers le 15 septembre 2008 suivi par la récession de 2009.

Nicolas Sarkozy, nouveau président du G20, a pointé les failles du système monétaire actuel, déclarant qu'il n'y avait plus d'ordre monétaire depuis le passage aux changes flexibles dans les années 1970. Le G20 s'engageait donc à trouver des solutions aux déséquilibres monétaires, accumulation de réserves de change et fluctuations des taux de change. Au-delà des problèmes monétaires, il faut donc aussi résorber les déséquilibres mondiaux, en évitant les difficultés d'appariement entre agents à besoin de financement et agents à capacité de financement, pour favoriser une croissance durable et stable. Si la communauté internationale est unanime sur la dénomination des problèmes, le choix des mesures à privilégier est plus délicat : comment résorber les grands déséquilibres monétaires et financiers mondiaux ?

Un rapport de L'Initiative du Palais Royal, dirigé par Michel Camdessus et Tommaso Padoa-Schioppa avant son décès en décembre dernier, et composé d'anciens et actuels dirigeants internationaux dont Paul Volcker, a été rendu au président du G20 en février dernier et devrait constituer une base de travail des évolutions à apporter. Même si ce rapport porte essentiellement sur la réforme du SMI, des éléments concernant celle du système financier mondial sont évoquées.

Ainsi, la question de savoir comment résorber les grands déséquilibres monétaires et financiers mondiaux nécessite à la fois de s'interroger sur les mesures à prendre dans le domaine monétaire et celles à prendre dans le domaine financier. Cela constitue nos deux premières parties. Mais certaines mesures dépassent la dichotomie monnaie / finance. Elles seront traitées dans notre troisième partie.

Il nous semble important d'évoquer dans un premier temps, les mesures à prendre dans le domaine monétaire, celles qui pourraient améliorer le fonctionnement du SMI. Nous reviendrons tout d'abord brièvement sur la nature de ces problèmes, puis sur les propositions qui sont faites aujourd'hui par les économistes.

C'est en 1971, après la décision du Président Nixon de ne plus assurer la convertibilité du dollar en or, que le compromis monétaire issu de Bretton Woods a disparu. Basé sur les changes fixes, les accords de la Jamaïque ont entériné en 1976 le passage aux changes flexibles. Dès lors, certains n'ont cessé de dénoncer les dysfonctionnements du SMI, à travers les difficultés à assurer les échanges internationaux, la liquidité mondiale et la stabilité des taux de change surtout.

De nombreuses études empiriques notent que les taux de change effectifs se situent durablement éloignés du taux de change d'équilibre fondamental. Celui-ci représente, d'après John Williamson (The exchange rate system, 1983), le taux de change qui assure l'équilibre de la balance des paiements et le plein emploi des facteurs de production.

Des pays comme la Chine ou les États-Unis se trouvent avec respectivement des balances commerciales structurellement positives ou en déficit. Devant l'incertitude du système, certains pays sont amenés à se constituer des réserves de change importantes (de plusieurs milliards de dollars pour la Chine) pour se prémunir d'éventuels déséquilibres futurs. On soupçonne aussi des pays d'intervenir, via leur banque centrale, pour maintenir une monnaie sous-évaluée. Certains, comme le ministre des finances brésilien qui en est l'auteur, redoutent une « guerre des monnaies » qui consisterait à ce que les pays interviennent massivement sur les marchés des

changes pour maintenir artificiellement (hors mécanismes marchands) une forte compétitivité-prix en raison de taux de change sous-évalués.

Pour pallier ces problèmes, il existe plusieurs solutions selon la théorie économique. Voyons tout d'abord celles qui semblent pour le moment ne pas recueillir les faveurs d'une majorité de dirigeants.

Après les accords du Louvre et du Plaza (1985 et 1987), le choix des dirigeants s'était porté sur la constitution de zones-cibles : certains pays s'engagent à maintenir leur taux de change effectif à l'intérieur d'une bande de fluctuation plus ou moins étroite (J. Williamson, 1983). Cette solution ne semble pas retenir l'attention aujourd'hui d'après A. Benassy-Quéré et J. Pisani-Ferry (« Le retour des controverses monétaires internationales », 2010)

Une autre solution possible résiderait dans la création d'une monnaie internationale, sur un modèle amélioré du bancor, proposition de J-M. Keynes en 1944 à Bretton Woods. Elle aurait le mérite de permettre de déjouer le dilemme de Triffin, selon lequel un pays ne peut à la fois avoir une monnaie internationale qui jouit d'une grande confiance (balance des paiements équilibrée) et fournir des liquidités au monde entier. Cette proposition a été faite par la Chine sans recevoir beaucoup de soutien des autres pays (la France l'a, à un moment, évoquée).

Les droits de tirage spéciaux (DTS), créés en 1969 par le Fonds monétaire international (FMI), pourraient jouer ce rôle. Fondés sur un panier de quatre monnaies (dollars, yen, euro, livre sterling), après une longue période de retrait, ils pourraient être développés. Leur cotation journalière à partir du panier, pourrait limiter notamment les fluctuations du prix des matières premières. L'initiative du Palais Royal évoque largement les DTS.

La solution qui revient le plus souvent dans la littérature récente est celle d'un système multipolaire. C'est notamment la proposition de Benassy-Quéré et Pisani-Ferry dans une lettre récente du CEPII (« Vers un SMI multipolaire » 2011), préfigurant un rapport du CAE à sortir. Michel Camdessus, ainsi que Michel Aglietta (« Les mutations du SMI » 2011), évoquent également cette possibilité lors d'une conférence en février 2011 (« Les rendez-vous de la mondialisation », CEPII et CAS). Selon eux, le « semi dollar standard » devrait être remplacé par un système tripolaire reposant sur le dollar, l'euro et le renminbi. Sans l'éliminer totalement, cela permettrait de limiter le dilemme de Triffin. Michel Camdessus note que cela n'est pas contradictoire avec le développement des DTS. Ce modèle tripolaire nécessiterait de rendre le renminbi convertible pour les non-résidents et réellement flottant par rapport au dollar et à l'euro. Comme le note M. Aglietta, et comme l'avaient noté Lee et Saucier en 2005 (« La coopération monétaire en Asie est-elle un préalable à l'intégration commerciale ? »), la montée en puissance de la monnaie chinoise peut passer par une coopération avec ses partenaires voisins. Cette proposition ne recueille pas l'unanimité des économistes. Certains comme Benjamin J. Cohen, pensent qu'il est trop tôt pour remplacer le dollar.

La résorption des déséquilibres monétaires passe, comme nous venons de le voir, par des mesures qui touchent directement au SMI. Elle passe aussi par des mesures qui portent sur le domaine financier (Aglietta 2011) car son dysfonctionnement affecte durablement parfois la liquidité. Mais les déséquilibres financiers mondiaux doivent aussi être résorbés pour eux-mêmes, dans la mesure où ils affectent directement l'économie réelle.

Les déséquilibres récents de la sphère financière ont affecté durablement les taux d'emplois et de croissance de nombreux pays, surtout ceux développés. Après un rapide retour sur les déséquilibres nous aborderons les mesures proposées, microprudentielles puis macroprudentielles.

Dans les années 1980, les pays développés sont passés d'une économie d'endettement à une économie de marchés financiers selon l'expression de John Hicks. Un processus de globalisation financière s'est accéléré dans les années 1980 et 1990, constituant un marché mondial unifié de l'argent après des politiques de désintermédiation, déréglementation et décloisonnement (« 3D » de Henri Bourguinat). De nombreux auteurs attribuent à ce processus la succession de crises financières (Boyer, Dehove, Plihon : les crises financières, 2004, CAE) et d'autres remettent en cause ses effets sur la croissance économique (J. Baghwati ; « The capital myth », 1998 ou R Roncière : « systematic crises and growth » 2006). Partie d'un segment du marché immobilier américain, la crise de 2007 illustre les déséquilibres financiers.

L'affluence de liquidités et le développement de crédits subprimes a permis à certains américains d'acquérir leur bien immobilier alors que leurs garanties de remboursement n'étaient pas évidentes. Le découpage de ces crédits en produits structurés par le processus de titrisation a créé un doute lorsque de plus en plus de ménages ne pouvaient pas rembourser ces crédits après la hausse des taux d'intérêt. Le marché interbancaire s'est bloqué, les banques se méfiant les unes des autres. Se muant en crise mondiale, la baisse des crédits accordés a affecté l'économie réelle, créant une récession mondiale en 2009. La finance, dont le rôle principal est de mettre en relation des agents à capacité et à besoin de financement, n'a pu tenir celui-ci.

Pour pallier ces problèmes, plusieurs propositions ont été faites. Certaines ont été adoptées, d'autres sont en instance de l'être, et d'autres resteront au stade des propositions. On peut tout d'abord mettre l'accent sur les mesures de type supervision microprudentielle. L'hypothèse qui les fonde est que si le système financier a failli, c'est en raison de problèmes de régulation qui n'ont pas assuré l'accès et la transparence de l'information. Les marchés financiers sont normalement efficients (E. Fama, « Random walks in stock market price » 1965), c'est-à-dire qu'ils intègrent correctement dans la formation des prix, la totalité de l'information disponible. S'il y a parfois des déséquilibres, le retour à l'équilibre s'opère toujours, et il faut réguler au mieux la sphère financière sans en diminuer l'importance (P-N. Giraud : La mondialisation. Émergences et fragmentations. 2008). On peut mettre l'accent sur les accords de Bâle III qui visent à augmenter le ratio crédits accordés sur fonds propres des banques au-delà des 8%, le doubler d'ici quelques années pour éviter les prises de risque excessives. On peut noter dans la lignée de cette mesure, la règle dite « Volcker » (Dodd Frank Act, juillet 2010) aux États-Unis qui interdit aux banques de spéculer sur compte propre.

Certains pays ont évoqué la limitation des bonus des traders, de manière à les inciter à prendre moins de risques.

Sur le marché des changes, environ 88% des transactions se font de gré à gré, dans une grande opacité. Pour limiter l'effet de levier, certains proposent la généralisation de chambres de compensation.

Les mesures macroprudentielles dépassent la simple réglementation des agents de la finance. Elles consistent à faire intervenir dans un cadre macroéconomique les institutions de manière à éviter le risque systémique (effondrement du système à la suite d'un problème local qui s'est amplifié et transféré à l'ensemble du système). On peut noter dans ce cadre, les mesures qui tendent à éviter l'émergence d'entités « too big to fail » dans le Dodd Frank Act. Le rapport Larosière (2009) pour la commission européenne évoque la régulation macroprudentielle par la création d'un Conseil européen du risque systémique. Pour certains, c'est une bonne chose même s'il ne va pas assez loin (D. Plihon : « la réforme du système financier international » 2010).

Pour André Orléan (De l'euphorie à la panique : penser la crise financière, 2009), il faut aller plus loin que la « règle Volcker » en revenant à une séparation stricte entre banque de dépôt et banque d'investissement telle que la proposait le Glass Steagall Act dans les années 1930 avant d'être aboli sous le gouvernement de Bill Clinton. Pour lui, la finance est génératrice d'instabilité par nature : des bulles se créent en raison du non fonctionnement du mécanisme de

marché sur les marchés d'actifs. Par exemple, en bourse, lorsque le prix des actions augmente, cela engendre, non pas une baisse de la demande comme le stipule la loi de l'offre et de la demande, mais une hausse car les agents anticipent une augmentation du prix à venir, génératrice d'éventuelles plus-values.

Le recours à une taxe sur les transactions financières pour « introduire des grains de sable dans le système », sur le modèle de J. Tobin (1978) semble être mis de côté. Selon Gunther Capelle-Blancard et Christophe Destais, dans une lettre du CEPII en 2010, les économistes et gouvernements pencheraient plutôt sur les taxes soit pour créer un fonds d'investissement en cas de crise à venir, soit pour diminuer le déficit budgétaire des États suite à leur politique interventionniste après la crise.

On peut aussi noter la lutte contre les paradis fiscaux mais peu de choses ont été véritablement faites depuis quatre ans (D. Plihon 2010).

Si la crise a permis la prise de conscience de la nécessité de lutter contre les déséquilibres monétaires et financiers dans leur sphère respective, de façon indépendante, elle a aussi permis de faire émerger des problèmes qui se situent au-delà de ces sphères.

Les mesures que nous avons évoquées jusqu'à présent relèvent de la responsabilité des États. Au-delà des problèmes de sciences économiques posés, il s'agit aussi de problèmes d'économie politique comme ceux relevant de la gouvernance mondiale ou du rôle accordé aux banques centrales. Enfin, dans un système d'économie de marché, nous verrons que les entreprises peuvent, à leur échelle, tenter de pallier les conséquences sur leur activité des déséquilibres monétaires et financiers.

Contrairement à la période qui succède à la crise de 1929, celle d'après la crise des subprimes a vu se mettre en place rapidement une coopération internationale tirant les leçons de la passivité, quatre-vingts ans auparavant. Pour autant, une fois écarté le risque d'explosion du système, il est beaucoup plus difficile de s'entendre sur les mesures à prendre pour éviter que cela ne se reproduise (J. Mistral : « Peut-on gouverner la mondialisation ? » 2011, IFRI). Le problème est celui de « gouverner sans gouvernement » (Jacquet, Pisani-Ferry, Tubiana : La gouvernance mondiale, 2001, CAE). Si les pays européens sont traditionnellement favorables à la constitution d'institutions supranationales, les États-Unis y sont plus réticents. Un nouvel acteur apparaît aujourd'hui, pas forcément homogène, les pays émergents (Brésil, Chine, Inde...). Le compromis, s'il doit être trouvé, se fera à trois au moins. Pour les membres du collectif de l'Initiative du Palais Royal, comme pour M. Aglietta, une avancée en termes de gouvernance mondiale est nécessaire pour résorber les déséquilibres monétaires et financiers. Ces derniers proposent notamment de renforcer le rôle du FMI en termes de supervision macroprudentielle : notamment lui octroyer le droit de surveiller les politiques budgétaires de ses membres et de prendre des mesures de rétorsion si besoin. Cela changerait de son rôle traditionnel, depuis quelques décennies d'expertise, de conseil et de prêteur. Cela nécessite de donner aux pays émergents une place plus importante au sein de celui-ci même si des changements ont eu lieu récemment.

Les banques centrales sont amenées aussi à évoluer dans leur mission (Betbèze, Bordes, Couppey-Soubeyran et Plihon : Le central banking après la crise, 2011, CAE) pour éviter à l'avenir les déséquilibres monétaires et financiers. Si C. Bordes adopte dans le rapport cité une position de partage des tâches dans la lignée de Mundell, en refusant à la banque centrale la prise en compte de la supervision macroprudentielle, ce n'est pas la position des trois autres contributeurs. Selon eux, la banque centrale doit prendre en charge cette supervision, au-delà de la seule lutte contre l'inflation, en surveillant par exemple la formation de bulles spéculatives dues à une trop grande liquidité, ce qui a fait défaut à Alan Greenspan dans les années 2000 à la tête de la FED. Ce rôle serait ajouté au suivi d'une règle de Taylor simple.

D'autres économistes, comme Barry Eichengreen (« La guerre des monnaies aura-t-elle lieu ? » 2010) prônent la mise en œuvre sur le champ d'une politique accommodante de la part de la FED, de la BCE et de la banque centrale chinoise. Selon lui, cela aurait des effets positifs en développant les échanges dans les zones d'influence de ces trois banques, permettant une croissance mondiale plus forte. Notons que la FED a mis en place à la fin de 2010, une politique de « quantitative easing » qui consiste au rachat par la FED de 600 milliards de dollars de bons du Trésor, et que cette mesure inquiète nombre d'économistes. Dans le même temps, Jean-Claude Trichet, remonte petit à petit les taux d'intérêt de la BCE.

Les entreprises elles-mêmes, peuvent jouer un rôle non pas pour résorber les déséquilibres mondiaux, mais pour tenter d'en limiter les conséquences sur leur création de valeur ajoutée. Il s'agit ici de firmes multinationales qui peuvent être touchées par des variations importantes de taux de change par exemple. La solution peut être le recours à des produits financiers de couverture mais ceux-là ne sont pas à l'abri de dysfonctionnements des marchés financiers. Pour P-A. Térissé, Directeur financier de l'entreprise Danone, la solution se situe dans l'implantation d'usines de production dans le lieu de vente et dans la limitation des activités d'outsourcing (achats à l'étranger) pour ces unités de production (« Comment les entreprises industrielles font-elles face à la dépréciation des monnaies », 2011). Favoriser les investissements directs à l'étranger horizontaux permettrait aux entreprises de limiter au maximum le risque de change.

Résorber les grands déséquilibres monétaires et financiers mondiaux est une tâche complexe. Des solutions sont proposées par des économistes. Il n'en existe pas une miracle, mais un faisceau qui permettrait d'améliorer la situation. Certaines sont à prendre dans la sphère monétaire, d'autres dans la sphère financière et d'autres au-delà de cette dichotomie. Si elles existent, cela ne signifie pas pour autant qu'elles seront prises. Il revient au pouvoir politique, dans le cadre d'une gouvernance mondiale, de faire les choix.

Pour autant, beaucoup d'auteurs montrent que l'économie mondiale est à un tournant de son histoire. Le déficit de 7 milliards de dollars en février 2011 de la balance commerciale chinoise en est une illustration. La division internationale du travail est en plein changement. Patrick Artus et Marie-Paule Virard parlent de déglobalisation dans leur dernier ouvrage Pourquoi il faut partager les revenus (2010). La Chine développerait pour son marché intérieur une production à forte valeur ajoutée, bénéficiant des nombreux investissements dans l'innovation que le pays a consacrés. Selon ces auteurs, au-delà de la résorption des déséquilibres mondiaux, il faudrait une profonde réforme fiscale, un partage des revenus plus en faveur des salaires et une nécessaire et profonde coopération au niveau européen. Si les deux premières mesures peuvent être décidées au niveau national, leur impact sur la croissance et le chômage dépendra de la coopération européenne. L'actualité récente ne permet que difficilement de pencher vers l'optimisme ou le pessimisme concernant celle-ci ».

III - Composition de sociologie

Jury : Alain Beitone, Catherine Guy, René Llored, Olivier Mazade, Pierre Merle, Pierre-Olivier Perl.

Rapporteurs : Pierre Merle, Pierre-Olivier Perl.

Sujet : « Les obstacles à la démocratisation de l'enseignement »

3.1. Les résultats : distribution des notes

127 candidats présents (138 en 2010)

Note moyenne : 8,84/20 (7,6 en 2010 ; 7,2 en 2009 ; 7,4 en 2008 et 5,8 en 2007)

Note moyenne des admissibles : 11,17/20 (10,29 en 2010 ; 11,2 en 2009 ; 13 en 2008 et 11,3 en 2007)

Notes comprises entre 01 et 16. Aucun candidat n'a été admissible avec une note inférieure à 05/20 à cette épreuve.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
0 ou 1 (copies blanches ou nulles)	12	17	21	16	6	3	10
2 à 4 (manque de références de base, aucune structuration)	57	59	41	29	34	27	22
5 à 9 (manque de rigueur dans la démonstration, de précision dans les références)	75	76	67	55	57	56	55
10 à 12 (copies correctes mais un peu superficielles)	35	37	34	25	24	30	18
13 à 15 (copies développant une démonstration solide)	13	20	19	11	19	15	17
> 15 (très bonnes copies)	7	5	5	3	3	7	4

3.2. Commentaires généraux

Le sujet de l'année, "les obstacles à la démocratisation de l'enseignement", ne présentait pas de difficultés particulières et il ne pouvait pas surprendre des candidats ayant préparé correctement l'épreuve, ce qui explique une moyenne assez élevée par rapport aux années passées.

Les copies sont généralement formellement cohérentes. Il est ainsi important de souligner que les copies clairement présentées et sans fautes d'orthographe bénéficient d'un préjugé favorable. Le jury n'a pas sanctionné la présence ou l'absence d'un plan apparent. Ce n'est pas tant l'existence de parties et de sous-parties numérotées qui fait la différence mais la qualité du plan, des transitions et de l'argumentation.

Les candidats doivent respecter les règles canoniques de l'exercice : une introduction qui comporte ses composantes incontournables (la définition des termes du sujet, la problématique et l'annonce de plan) un plan en deux ou trois parties, une conclusion qui n'omet ni la réponse au sujet ni une ouverture. Dans l'introduction, il était demandé aux candidats de présenter l'actualité du sujet à partir de quelques données quantitatives et de définir correctement la (les) démocratisation(s) de l'enseignement. Il s'agissait ensuite de bien centrer l'analyse sur les obstacles, en présentant les diverses dimensions contenues dans ce terme, ce qui n'empêchait pas de dédier une partie du développement à l'évolution de la démocratisation ou aux conséquences de celle-ci, à condition que les deux autres parties soient explicitement consacrées au cœur du sujet (les obstacles).

Sur le fond, les copies de sociologie ont permis d'utiliser une échelle de notes très large, reflétant ainsi une hétérogénéité certaine. Il est notable que des candidats n'ont aucune connaissance sociologique sérieuse sur le sujet. Ils se contentent de mobiliser des auteurs canoniques qui ne sont pas toujours adaptés. Le sujet se prêtait à des discours type café du commerce. Les bonnes copies font la différence sur l'analyse du sujet qui doit être exprimé dès l'introduction, sur la capacité à mobiliser des connaissances et sur la qualité de l'argumentation.

De ce point de vue, on constate malheureusement une certaine insuffisance argumentative. Beaucoup de candidats procèdent en avançant une idée et en l'étayant très succinctement sur des faits généralement assez réduits, puis ils la défendent en recourant à des arguments d'autorité. La réflexion prend ainsi un caractère assez sommaire et l'accumulation de références est censée assurer la validité de la ou des propositions avancées. Cette manière de faire conduit les candidats à privilégier une utilisation de connaissances nombreuses sans que celles-ci ne soient mises au service d'une réflexion de qualité. Ils proposent alors souvent une liste d'auteurs, présentés trop succinctement, ce qui contribue à assimiler l'épreuve de dissertation à un résumé de cours. Alors que les candidats qui utilisent cette stratégie pensent impressionner favorablement le jury, il ressort de leur énonciation un manque de maîtrise des théories invoquées. Il est préférable d'exposer de façon précise le contenu des analyses des auteurs cités, de leurs apports au champ concerné par le sujet. Il convient de donner à la dissertation un tour plus analytique, en privilégiant l'enchaînement logique des arguments et en sélectionnant plus rigoureusement les faits et les théories qui pourraient contribuer à la démonstration. On évite ainsi de présenter des références classiques sur le sujet (Bourdieu et Passeron, Boudon, Bernstein...) sous forme de vulgate.

Par ailleurs, il convient de mentionner que l'absence de référencement précis des œuvres citées est préjudiciable au candidat car il dénote un manque de rigueur et/ou une absence de connaissances claires de l'évolution et des enjeux du sujet. De ce point de vue, la méconnaissance de la chronologie des débats marque souvent une confusion dans la pensée et dans l'argumentation. Pour autant, les candidats ne doivent pas en rester aux débats des années soixante, mais ils doivent actualiser leurs connaissances : en particulier, dans ce sujet l'importance de la sociologie des savoirs scolaires et des apprentissages (et pas seulement des flux par catégories sociales) était fondamentale.

Les copies se structurant uniquement autour du débat opposant Bourdieu et Boudon ont été sanctionnées car elles n'intégraient pas suffisamment les apports de la sociologie contemporaine. Par ailleurs, de très nombreuses copies se contentant d'ériger ce débat en dogme ne maîtrisaient pas, ou mal, les concepts essentiels de ces auteurs. Cela ne signifie nullement que le jury refusait l'introduction de débats historiques dans le raisonnement, mais celui-ci devait être utilisé avec pertinence au service de la question posée par le sujet. De même, les connaissances historiques étaient opportunes lorsqu'elles permettaient de décrire et d'interpréter les obstacles à la démocratisation scolaire : il était ainsi nécessaire de faire des références précises aux politiques éducatives et à l'évolution des institutions scolaires.

Enfin, le jury déplore que les enquêtes internationales et la démarche comparative aient été les parents pauvres de l'analyse. Les enquêtes PISA et les débats contemporains qu'elles ont suscités, notamment en France, étaient très peu mentionnés.

Compte tenu des indications précédentes, le jury propose deux plans aux candidats, le premier mettant davantage l'accent sur l'histoire de la démocratisation, le second sur les conséquences contemporaines.

3.3. Proposition de corrigés

Corrigé 1

La question de la démocratisation de l'enseignement est particulièrement actuelle comme en témoigne, en 2010, la publication de rapports officiels tels que ceux de la Cour des comptes (*L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, 2010) ou du Haut Conseil de l'Éducation (*Le collège. Bilan des résultats de l'école*, 2010). Ces rapports, comme l'extension des initiatives d'intégration des élèves de ZEP dans les grandes écoles menées initialement par l'IEP de Paris, ont pour fil rouge la question de la démocratisation de l'enseignement.

L'expression démocratisation de l'enseignement ne fait pas l'objet d'une définition scientifique incontestée comme le montre un empilement de notions plus ou moins clairement définies. On doit à Prost (*L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* 1986) d'avoir établi une distinction entre « démocratisation qualitative » et « démocratisation quantitative ». La première expression renvoie à un des objectifs des réformateurs du XXe siècle : faire en sorte que le destin scolaire soit moins dépendant de l'origine sociale. La seconde définition poursuit un autre objectif présent dès la fin du XIXe : mettre l'éducation à la portée du plus grand nombre. L'allongement de la durée des études obligatoires (13 ans en 1882, 14 ans en 1936, 16 ans en 1959) poursuit ce projet éducatif.

Prost précise que « la démocratisation [quantitative] ainsi entendue ne supprime pas les inégalités, elle les déplace seulement ». Cette définition est problématique. Etymologiquement, un mouvement de démocratisation implique une égalisation des conditions et des personnes. Or la démocratisation quantitative définie par Prost désigne un élargissement de l'accès à l'école avec maintien des inégalités, voire une accentuation de celles-ci. L'usage du terme massification plutôt que démocratisation semble préférable. Dans l'expression démocratisation quantitative, on suggère un processus égalitaire ; dans celle de massification, on ne préjuge pas d'un processus d'égalisation. C'est tout différent.

Les incertitudes des définitions de Prost ont favorisé l'émergence de deux autres définitions. Goux et Maurin (1995) ont proposé l'expression « démocratisation uniforme » pour qualifier la croissance de l'accès à l'enseignement supérieur. Cette notion présente un avantage : elle précise comment les inégalités se sont déplacées, en l'occurrence, en restant de même ampleur. Le terme démocratisation renvoie à l'accès plus large aux études ; le terme uniforme indique la stabilité des inégalités selon le milieu social. L'expression « démocratisation ségrégative » proposée par Merle (*La démocratisation de l'enseignement*, 2009) a pour objet, en étudiant l'accès au baccalauréat et aux études supérieures, de montrer que l'accès à ces niveaux d'études s'est différencié socialement selon la filière (bac S *versus* autres bac ; CPGE *versus* université). Démocratisation globale et phénomènes ségrégatifs au niveau des filières d'enseignement peuvent donc coexister.

Pour sortir des difficultés soulevées par les définitions, il est possible de recourir à une définition statistique : le destin scolaire des élèves devient-il moins dépendant de leur origine sociale ? La question ne se pose pas seulement selon l'origine sociale mais aussi pour le genre. Même si cette question est moins souvent abordée, elle est tout autant révélatrice d'une éventuelle démocratisation.

Il n'est pas possible de mener l'analyse des obstacles à la démocratisation de l'enseignement sans présenter au préalable un bilan rapide de cette éventuelle démocratisation. C'est à partir de ce bilan que peuvent être étudiés les divers obstacles qui ont ralenti ou empêché la démocratisation de l'enseignement. L'analyse distinguera les obstacles présentés dans les années soixante aux nouvelles analyses centrées sur les contextes de scolarisation.

I - Démocratisation ou massification ?

1. La nouvelle place des filles

Il a fallu plus d'un siècle aux filles pour conquérir l'école. En 1833, lorsque François Guizot, ministre de l'instruction publique, instaure l'école primaire des garçons, il délaisse l'instruction des filles. L'absence de création d'écoles normales pour les institutrices est également symptomatique des mentalités de l'époque. La III^{ème} République sera réellement réformatrice : création pour les filles des écoles normales d'institutrices, d'un enseignement secondaire, d'Écoles Normales Supérieures et des premières agrégations. Ces grandes réformes ouvriront aux femmes la porte de l'enseignement secondaire et supérieur au cours du XX^e siècle. En 1971, les filles sont autant bachelières que les garçons. En 2007, elles représentent 53,3 % des bacheliers... Ont-elles pour autant rattrapé leur retard ?

Dans les filières technologiques, la différenciation des cursus selon le genre est considérable. La filière SMS (sciences médico-sociales) est féminine à plus de 95 % parmi les bacheliers. À l'opposé, moins de 10 % des filles obtiennent un bac STI (sciences et technologies industrielles). Le même genre de spécialisation sexuée est présent dans les bacs professionnels. Dans les filières du baccalauréat général, 58 % des bacheliers sont des filles. Davantage diplômées dans les séries littéraire et sciences économiques et sociales elles restent minoritaires dans la série scientifique.

Sur le dernier quart de siècle (1980 – 2006), en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les filles, déjà majoritaires dans les filières littéraires en 1980, accentuent encore leur avance : plus de 10 points (de 66 à 76%). La part des filles augmente encore davantage dans les filières où elles sont sous-représentées : +12 points dans les séries économiques (de 43 à 55%) ; +12,5 points dans les séries scientifiques (de 17,5 à 30%). Ce phénomène de rattrapage est loin d'estomper cependant les spécialisations sexuées. Ainsi, dans les filières scientifiques des CPGE, les filles restent largement minoritaires en mathématiques et physiques (25% des effectifs). Leur percée spectaculaire est concentrée essentiellement dans le domaine de la biologie et des sciences de la terre (71% des effectifs). Dans les écoles d'ingénieurs, leur progression est également soutenue (20 % des effectifs en 1990, 30 % en 2004) avec une progression sensible dans les écoles d'élèves ingénieurs agronomes, désormais majoritairement féminines (44 % en 1990, 60 % en 2004). Malgré leurs progrès, les filles représentent toutefois moins d'un tiers des ingénieurs, encore moins dans les écoles les plus prestigieuses. À l'université, le même constat de féminisation des formations est vérifié. En 1990, les filles sont minoritaires en sciences économiques et à parité dans les filières de la santé (médecine, pharmacie, odontologie). En ce début de XXI^e, elles deviennent majoritaires dans les filières santé, aux débouchés fortement valorisés (médecine, odontologie, pharmacie). Leur part passe de 50,3 % des inscrits en 1990 à 61,1 % en 2006 (soit + 10,8 points).

Dans l'enseignement secondaire et supérieur et quelle que soit la filière (CPGE, écoles d'ingénieurs, université), le bilan est consensuel : les inégalités scolaires hommes/femmes se sont sensiblement atténuées. Le mouvement général de diffusion des connaissances au cours du XX^e siècle a profité davantage aux filles qu'aux garçons (Baudelot et Establet, 2006, 2007). Même si des inégalités demeurent, cet indiscutable phénomène de rattrapage manifeste une réelle démocratisation de l'enseignement selon le genre.

2. La quasi stabilité des inégalités sociales de réussite scolaire

Les inégalités des trajectoires scolaires selon l'origine sociale sont connues depuis longtemps. Girard et Bastide (1970) ont montré que les enfants d'origine populaire (sans profession, salariés agricoles, ouvriers) sont orientés massivement, pour 80% d'entre eux, vers les CEG (collège d'enseignement général) ou les classes de fin d'études primaires n'offrant qu'une scolarité raccourcie. À *contrario*, les enfants de cadres supérieurs entraînent

majoritairement dans les classes de sixième de lycée. Un constat du même ordre a été réalisé par Baudelot et Establet (1971). L'inégalité des cursus scolaire selon l'origine sociale est tout aussi présente pour l'enseignement supérieur. Les inégalités sociales d'accès aux études supérieures sont considérables : l'enfant de cadre a *grosso modo* 40 fois plus de chances de devenir étudiant que l'enfant d'ouvrier (Bourdieu et Passeron, 1964). La conclusion n'est pas contestée : la croissance soutenue des effectifs de l'enseignement supérieur tout au long de la première partie du XXe siècle a quasiment exclu les enfants d'origine populaire.

Les grands mouvements de diffusion de la scolarisation dans les années quatre-vingt ont-ils changé cette inégalité des trajectoires scolaires selon l'origine sociale ? L'accès au baccalauréat, toutes séries confondues, s'est mécaniquement ouvert socialement lorsque, de 1985 à 1995, la part d'une génération à obtenir ce premier diplôme du supérieur est passée de 30 à 62 %. Mais une analyse de l'accès au baccalauréat par filière aboutit à un constat fort différent. L'accès au baccalauréat des enfants d'origine populaire s'est essentiellement réalisé grâce à la diffusion du baccalauréat technologique et surtout professionnel, filières dans lesquelles les enfants d'ouvriers sont de plus en plus surreprésentés. Cette diffusion de l'accès aux études a été socialement ségrégative. En quelques décennies, le type de baccalauréat obtenu est devenu un vecteur important des inégalités sociales (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Au niveau de l'enseignement supérieur, les analyses sont plus complexes. Comment mesurer les inégalités sociales de trajectoires scolaires : en prenant en compte l'accès à l'enseignement supérieur ? La possession d'un diplôme bac +2 ? Licence ? Master ? Grandes écoles ? Si on compare l'accès à l'enseignement supérieur des générations nées de 1962 à 1967 - qui n'a pas connu la dernière explosion scolaire des années 80 - avec des générations plus récentes nées de 1975 à 1980, chaque catégorie sociale a augmenté la part de ses enfants à être scolarisée dans l'enseignement supérieur. Aucun phénomène de rattrapage n'est observé : les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur des enfants de cadres et d'ouvriers de ces deux cohortes sont restés stables (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). *A contrario*, les recherches portant sur le recrutement social des grandes et très grandes écoles montrent même un mouvement de fermeture sociale : la part des enfants de cadres supérieurs y a augmenté sur les vingt-cinq dernières années (Albouy et Wanecq, 2003). Ce résultat confirme des analyses déjà anciennes sur la reproduction des élites (Bourdieu P., 1989).

Il est possible de conclure à des démocratisations partielles de certains niveaux d'études (par exemple, le supérieur professionnel court) (Albouy et Tavan, 2008), mais en raison de la stabilité ou de l'embourgeoisement du recrutement social des filières les plus fermées socialement (médecine, droit, grandes écoles), il faut conclure à une démocratisation limitée, essentiellement quantitative, voire à une augmentation des inégalités qui débouche sur la question des obstacles à la démocratisation de l'enseignement.

II - Les obstacles à la démocratisation : les analyses des années soixante

Dans les années soixante et soixante-dix, les analyses de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) d'une part, Boudon (*L'inégalité des chances*, 1973) d'autre part, ont débouché sur le même constat : un maintien des inégalités sociales de réussite. Les explications de ces inégalités par ces auteurs constituent des analyses des obstacles à la démocratisation de l'enseignement.

1. La division de la société en classe : principal obstacle à la démocratisation

Bourdieu et Passeron (*La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970) se sont attachés à montrer que la culture scolaire était au service de la reproduction des positions sociales. La culture scolaire privilégie la « culture libre », culture des arts et des spectacles, culture des manières de penser, culture linguistique aussi. Cette spécificité

de la culture scolaire est le véritable sésame de la réussite des enfants d'origine aisée tant elle prolonge l'univers culturel dont ils sont issus. Les travaux de Bernstein (1975) relatifs aux codes socio-linguistiques propres à chaque groupe social ont été sollicités en ce sens. Les savoir-dire, savoir-faire et savoir-être bourgeois sont autant de mode de reconnaissance sociale au fondement des verdicts scolaires, spécifiquement dans les épreuves écrites et orales des concours dans lesquelles le style, la manière et l'élocution sont des critères de jugements sociaux plus ou moins conscients des examinateurs. De fait, la socio-psychologie de l'évaluation, tout autant que la recherche sociologique, ont montré que les verdicts scolaires ne pouvaient être dissociés de « biais », c'est-à-dire d'erreurs systématiques, notamment en faveur des enfants d'origine aisée (Bourdieu et Saint Martin, 1975 ; Bressoux et Pansu, 2003). *A contrario*, les élèves d'origine populaire font parfois l'objet d'une sur-sélection à compétence égale par rapport aux enfants des autres catégories sociales. En classant les élèves à partir de contenus scolaires qui sont aussi des savoirs sociaux inégalement répartis selon les classes sociales, le système d'enseignement tient pour égaux des enfants qui ne le sont pas. Cette dénégation des différences culturelles est un corollaire de l'arbitraire culturel propre à la culture scolaire qui tire sa force d'imposition et sa légitimité sociale de la méconnaissance de cet arbitraire (Bourdieu et Passeron, 1970). La non-reconnaissance des spécificités de la culture scolaire permet au système d'enseignement de transformer des inégalités sociales en inégalités d'apparence scolaires.

2 - La rationalité des choix : l'évaluation socialement différenciée des chances de réussite

Raymond Boudon (1973, 1979) cherche à rendre compte des inégalités des chances scolaires en centrant l'analyse sur l'enchaînement rationnel des décisions individuelles. Si Boudon accorde une place essentielle à l'institution scolaire, cette place est bien différente de celle attribuée par Bourdieu et Passeron. Boudon présente une théorie de l'inégalité sociale des chances scolaires dans laquelle l'inégalité résulte d'une rencontre entre des positions sociales et des "points de bifurcation". A chaque point de bifurcation, correspondant aux classes d'orientation (notamment les classes de troisième et seconde), les élèves associent, selon leur condition sociale, des perceptions différentes des chances de réussite et du rendement de l'investissement éducatif. Cette condition sociale détermine des choix d'orientation différents à compétences scolaires égales. Cette place spécifique accordée au milieu d'origine explique les comportements d'auto-sélection des enfants d'origine modeste et leurs trajectoires scolaires globalement plus courtes.

Dans l'approche de Boudon, contrairement à la théorie de la reproduction, le lien de l'institution scolaire avec la structure sociale demeure restreint et circonscrit. La position sociale des élèves n'est que susceptible de limiter leur "champ des décisions" pour des raisons qui tiennent à la fois à leur niveau de ressources économiques et à la représentation socialement différenciée du rendement de la poursuite des études. Raymond Boudon considère que, dans les procédures d'orientation, l'accent mis sur le "choix" de l'élève au détriment de ses résultats scolaires renforce les mécanismes d'inégalités scolaires qu'il décrit. De nombreuses recherches (Girard, Bastide, 1970 ; Duru-Bellat, Mingat, 1993) ont validé ce phénomène d'autosélection, également pris en compte par la théorie de la reproduction.

Ces analyses des obstacles à la démocratisation de l'enseignement ont fait l'objet de nombreuses critiques. Outre l'existence de "réussite paradoxale" - la réussite scolaire des enfants d'origine populaire -, ces théories ne parviennent pas à valider la grande variabilité des degrés de démocratisation de l'enseignement selon les systèmes éducatifs. Ce constat a favorisé des analyses centrées sur les effets des modes d'organisation des enseignements.

III - Nouvelles analyses : les obstacles contextuels à la démocratisation de l'enseignement

1. Le fondement socio-cognitif des inégalités scolaires

La théorie de Bourdieu et Passeron postule que les inégalités sociales à l'école proviennent d'un système d'enseignement qui privilégie la culture bourgeoise -favorable aux enfants des catégories aisées - au détriment de la culture populaire. Une telle approche néglige tout un courant de recherches relatif à la construction sociale des inégalités de compétences. Avant même le début de la scolarisation, il existe des développements cognitifs différenciés, notamment langagier, entre les enfants selon leur catégorie sociale (Chevrier-Muller et Narbonna, 2007). Le volume et la variété des stimulations langagières exercent très précocement leurs effets. Dès un an, le développement cognitif est statistiquement lié à des indicateurs du milieu social tel que le style éducatif (Pourtois et Desmet, 1998). A l'âge de cinq ans, les inégalités entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers sont sensibles dans plusieurs domaines cognitifs : la logique verbale, l'aisance graphique, la structuration spatiale.

Le rôle central des différences de développement cognitif des enfants selon leur origine sociale fonde la théorie du *best start*. Le fonctionnement ordinaire de l'école aboutit, en effet, à favoriser davantage le développement des compétences des meilleurs élèves : chaque année de scolarité accroît les écarts entre les faibles et les forts. Les cercles vertueux de la réussite et de la reconnaissance scolaire d'une part, la spirale de l'échec et de la dépréciation de soi d'autre part, se mettent en place dès la scolarité élémentaire. La pertinence du fondement socio-cognitif des inégalités scolaires est confortée par l'effet de la scolarisation à deux ans. Celle-ci profite aux enfants de tous les milieux sociaux. Plus la scolarité est précoce, moins le redoublement est fréquent. L'entrée au CE2 avec redoublement concerne respectivement 9,2 %, 12,3 %, 23,4 % des enfants scolarisés respectivement à deux, trois et quatre ans. Or cette politique de scolarisation à deux ans a été largement délaissée. Le taux de scolarisation à 2 ans est passé de 35,5 % en 2000 à 18 % en 2008. Dans le département de Seine-Saint-Denis, où l'échec scolaire est massif, le taux de scolarisation des enfants à deux ans n'est que de 5%. Dans cette approche, la variable déterminante de la réussite scolaire n'est pas le milieu social, l'acquisition par le hasard de la naissance de la culture bourgeoise, mais le niveau de développement cognitif favorisé ou non par les pratiques familiales *et* l'organisation scolaire.

2 - Le rôle central des contextes de scolarisation

L'analyse des effets de contexte constitue également une nouvelle analyse des obstacles à la démocratisation de l'enseignement. Toute une série de travaux a montré que les inégalités sociales de réussite étaient directement liées à des effets de contexte et notamment aux pratiques des professeurs dans la classe. Il a été montré que l'action du professeur est une source sensible de différenciation des niveaux de compétences. Certains professeurs sont plus « efficaces » : ils font progresser leurs élèves plus que d'autres. Certains sont aussi plus équitables : leur activité pédagogique permet une diminution des écarts de compétences entre les élèves faibles et forts. Les enseignants équitables sont aussi, généralement, les plus efficaces. Cette différence d'efficacité entre professeurs est susceptible de réduire très sensiblement les inégalités de réussite associées aux différences d'origine sociale. Plus globalement, les recherches ont montré que la qualité et la quantité d'enseignement étaient au moins aussi déterminants que les caractéristiques individuelles des élèves et notamment leur origine sociale (Crahay, 1996, 2000). Les inégalités de réussite selon l'origine sociale ne sont donc pas fatales, ne résultent pas seulement du déterminisme social de *la Reproduction*.

L'établissement fréquenté par les élèves est également un élément du contexte de scolarisation et influence celle-ci. Si les recherches anglo-saxonnes du courant de la *school effectiveness* ont souvent montré que l'établissement n'expliquait que modérément les différences

d'acquisition de compétences scolaires entre élèves, les investigations internationales plus récentes ont réévalué cet effet. L'écart de performance entre deux élèves dont le milieu socioéconomique est similaire et qui fréquentent un établissement dont le profil socioéconomique est moyen pour le premier et privilégié pour le second représente l'équivalent de plus d'une année d'études (PISA, 2010). La participation des établissements performants à la progression des élèves s'explique par un enseignement davantage centré sur les acquisitions, des évaluations fréquentes, des attentes fortes de la part des professeurs, la limitation des problèmes d'indiscipline. L'établissement fréquenté exerce aussi un effet sur l'orientation future (Nakhili, 2010).

L'effet établissement se combine avec un effet classe sans qu'il soit toujours facile de départager l'un et l'autre. La composition sociale des classes exerce un effet notable sur les progressions scolaires des élèves. Lorsque le groupe classe est composé de plus de 40 % d'enfants de milieu favorisé, les enfants de milieux modestes connaissent des progressions supérieures à celles des enfants de cadres (Duru-Bellat et Suchaut, 2005). Ces progrès plus rapides des enfants d'origine populaire scolarisés dans des bonnes classes s'expliquent par un « effet de pairs » (Angrist et Lang, 2002). L'effet établissement et la composition sociale des classes sont donc susceptibles de contrebalancer l'effet de l'origine sociale et ces effets de composition sont désormais acquis (Duru-Bellat M., Mingat A., 1997). La concentration actuelle des enfants de catégories populaires dans les établissements de banlieue limite sensiblement la possibilité de ces effets compensatoires. L'assouplissement de la carte scolaire à partir de la rentrée scolaire 2007, censé être favorable à la mixité sociale, a au contraire réduit celle-ci (Merle, 2010) et paradoxalement renforcé l'effet du contexte d'apprentissage et de l'établissement qu'il aurait fallu réduire.

Enfin, les analyses secondaires des enquêtes PISA (2000, 2003, 2006, 2009) ont montré le rôle central de l'organisation des cursus scolaires sur le niveau d'inégalité sociale des systèmes scolaires. Hirtt (2007) a ainsi montré que le niveau des performances scolaires des élèves en mathématiques était parfois peu déterminé par l'origine sociale - par exemple en Finlande, Portugal, Norvège - et parfois fortement déterminé par celui-ci (Allemagne, Belgique...). Ces différences sont notamment liées à l'existence d'un réel collège unique dans les premiers groupes de pays. La différenciation précoce des cursus scolaires, par exemple en Allemagne dans trois filières distinctes (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), est liée à de plus fortes inégalités sociales de réussite. Ces résultats ont été affinés par les analyses de Felouzis (2009) qui a montré, à partir d'une exploitation secondaire de l'enquête PISA 2003, des différenciations fortes de niveau de ségrégation sociale et académique entre établissements selon les pays de l'OCDE et un effet de celles-ci sur le niveau des inégalités sociales de réussite.

Les stratégies d'entre soi des familles (Ballion, 1982, 1986 ; Van Zanten, 2009), cherchant pour leurs enfants le meilleur établissement, renforcent la hiérarchie sociale et scolaire des établissements et renforcent par leur action l'effet différenciateur du contexte. Ces stratégies de recherche de la meilleure école sont stimulées par l'inflation des diplômes (Duru-Bellat, 2006) qui nécessite, non seulement de détenir un niveau de qualification élevée, mais aussi distinctif, telle école de commerce ou d'ingénieur plutôt que telle autre. Cette analyse est confortée par la thèse de Dubet (2010) : l'emprise croissante du diplôme débouche sur une scolarisation de la société qui, en accordant une place excessive à la détention des diplômes lors de l'accès aux places les plus recherchées, avivent la concurrence scolaire et contribue aux inégalités sociales de réussite.

Plusieurs pistes possibles en guise de conclusion

- Une conclusion sur la réduction des inégalités hommes/femmes par rapport aux inégalités d'origine sociale. Les premières se sont réduites lorsqu'au lieu de les considérer comme consubstantielles d'une nature féminine (« la faiblesse des cerveaux des femmes » pour Napoléon), elles ont été construites comme des inégalités sociales. Les limites à une démocratisation plus complète de l'enseignement quel que soit le genre demeurent d'ailleurs liées aux stéréotypes féminins cantonnant les femmes à leur rôle de mère et à leurs rôles traditionnels (aider, soigner, éduquer) qui expliquent leur avancée scolaire et professionnelle dans ces domaines (l'éducation, le sanitaire et le médical). Les inégalités d'origine sociale ne diminueront que par la même voie, lorsqu'elles ne seront plus expliquées par des différences d'aptitudes, de talents ou de mérite mais liées à une condition sociale.

- Les obstacles à la démocratisation, faute d'être levés, constituent un coût économique et social considérable. Les sorties sans diplôme s'élèvent chaque année à 18% des sortants. Cette population d'élèves, massivement scolarisés dans des collèges ghettos, est marginalisée sur le marché du travail où elle rejoint la masse des actifs intérimaires et des chômeurs de longue durée non diplômés relevant du RSA socle. Cette proportion considérable de non diplômés n'est en rien une fatalité. Seuls 3% des sortants du système éducatif coréen sont sans diplôme. L'absence de politiques éducatives adéquates, voire l'abandon de politiques efficaces telles que la scolarisation à trois ans, témoigne d'une allocation non optimum des ressources de l'État et d'un sous-investissement dans l'éducation.

- Une conclusion en termes de politiques éducatives. Bourdieu et Passeron préconisaient la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle » pour limiter les effets de la culture libre ; Boudon, une politique d'aide financière aux élèves d'origine populaire pour les inciter à investir davantage dans les études. Ces deux préconisations demeurent pertinentes. Il faut les compléter par des politiques visant l'émergence d'un contexte éducatif favorable aux apprentissages de tous (collège unique, mixité sociale et scolaire des classes...). Il faut noter que les politiques successives d'éducation prioritaires, des ZEP au RAR (réseaux d'ambition réussite), fondées sur la discrimination positive sont, *a contrario*, considérées comme contre-productive dans la majorité des analyses. Elles tendraient à renforcer les inégalités qu'elles sont censées réduire.

- Conclusion de type épistémologique : cinquante ans de recherche sociologique ont singulièrement relativisé, grâce aux comparaisons internationales, l'analyse de *La reproduction* au bénéfice d'explications contextuelles. *A contrario*, les explications ordinaires de la réussite scolaire - la qualité du professeur et celle de l'établissement - se sont révélées avoir une pertinence scientifique certaine. Il est possible d'en tirer deux conclusions. D'une part, la définition de la connaissance scientifique de Popper - conjecture provisoire en attente d'être falsifiée - a une consistance certaine. D'autre part, la rupture épistémologique au centre de l'épistémologie durkheimienne doit s'appliquer aussi aux connaissances savantes qui constituent de fait des obstacles aux progrès scientifiques. Parallèlement, l'opinion ne doit pas *a priori* être déconsidérée. La connaissance ne se construit pas forcément contre elle.

Références bibliographiques citées entre parenthèses

- Albouy V., Tavan C. [2008], « L'accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », *Economie et statistiques*, n°410, 3-45.
- Albouy V., Wanecq T. [2003], « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et statistiques*, n°361, 27-52.
- Angrist J., Lang K. [2002], *How important are classroom peers effects ? Evidence from Boston's Metco Program*, NBER working papers séries 9263.
- Ballion R. [1982], *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock.

- Ballion R. [1986], « Le choix du collège : le comportement " éclairé " des familles », *Revue française de sociologie*, 27, 4, p. 719-734.
- Baudelot C., Establet R. [1971], *L'école capitaliste en France*, La découverte.
- Baudelot C., Establet R. [2006], *Allez les filles !* Seuil.
- Baudelot C., Establet R. [2007], *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Nathan.
- Bernstein B. [1975], *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Minuit.
- Boudon R. [1979], *La Logique du social*, Hachette
- Bourdieu P. [1989], *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. [1964], *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit.
- Bourdieu P., Saint Martin M. [1975], « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-88.
- Bressoux, P., Pansu, P. [2003], *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF.
- Chevrier-Muller C., Narbonna (J) [2007], *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*, Masson.
- Crahay M. [1996], *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck.
- Crahay M. [2000], *L'Ecole peut-elle être à la fois juste et efficace ?* Bruxelles, De Boeck
- Dubet F. [2010], *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Seuil.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. [2008], « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 1, 123-157.
- Duru-Bellat M., Mingat A. [1997], « La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 4, 759-789.
- Duru-Bellat M., Suchaut B. [2005], L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés, *Revue internationale de psychologie sociale*, vol XVIII, n°3, p. 65-74.
- Felouzis G. [2009], « Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale », *SociologieS*
- Girard A., Bastide H., [1970], « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », in INED, "*Population" et l'enseignement*, PUF, 91-128.
- Goux D., Maurin E. [1997], « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et statistique*, 306, 27-39.
- Hirt Nico [2007], *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens* », APED, 14 p.
- Merle P. [2010], « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, 170, p. 73-85.
- Nakhili N. (2010), « L'orientation après le bac : Quand le lycée fait la différence », *Bref-Cereq*, n°271.
- PISA, 2010a. – « Résultat du PISA 2009 »,
 OCDE : <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>
- Pourtois J.-P., Desmet H, [1998], Parents, agents de développement, *Dossiers Education et Formations*, n°101.
- Zanten VAN A. [2009], *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF.

Corrigé 2

En 2009-2010, les effectifs totaux d'élèves, d'apprentis et d'étudiants, accueillis dans les secteurs public et privé en France sont proches de 15 millions. Ces élèves et étudiants représentent 22,9 % de la population totale. Les plus jeunes restent fortement scolarisés avant l'âge de la scolarité obligatoire avec une moyenne de 80 % des enfants de 2 à 5 ans scolarisés. Ensuite, et jusqu'à 14 ans, la totalité des jeunes sont scolarisés, même si leur répartition entre premier et second degrés continue de varier. Par la suite, les taux de scolarisation par âges constatés en 2008-2009 permettent d'espérer, pour un jeune alors âgé de 15 ans, 6,1 années de formation initiale, dont 2,4 années dans l'enseignement supérieur.

Par rapport aux années 1960, les progrès de la scolarisation sont donc considérables. Mais cet accroissement remarquable signifie-t-il qu'il existe une meilleure égalité des chances? Peut-il être relié à l'existence d'une baisse des inégalités face à la scolarité en fonction de critères tels que le genre, l'appartenance socioprofessionnelle des parents, l'origine ethnique? Les chiffres de la répartition des enfants dans les différentes filières de l'enseignement secondaire, ainsi que ceux des origines des étudiants en classes préparatoires semblent montrer que non. Ces données quantitatives remettent en cause la légitimité et l'existence de la démocratisation de l'enseignement scolaire. Pour Pierre Merle (*La démocratisation de l'enseignement*, La découverte, 2009), la rigueur sociologique veut alors que l'on distingue la diffusion de la scolarisation de la démocratisation scolaire. Le premier terme signifie qu'il y a de plus en plus d'élèves et le second qu'il y a un progrès dans la réduction des inégalités. Or, de ce point de vue, la démocratisation est incertaine, voire ségrégative. Les données statistiques sont irréfutables et il est alors indispensable de s'interroger sur les raisons, sur les obstacles, qui bloquent l'accès des plus démunis à la réussite scolaire alors même que les moyens mis en œuvre par l'Etat français (et c'est aussi le cas dans la plupart des pays développés) sont en accroissement constant : la dépense intérieure d'éducation a été multipliée par 1,8 depuis 1980 et elle représente 6,9 % du PIB en 2009, ce qui correspond à 132,1 milliards d'euros, ou à 7 990 euros par élève ou étudiant, et plus de 2000 euros par habitant.

Les enjeux égalitaires de la démocratisation scolaire nécessitent de s'interroger sur les origines externes des obstacles à son épanouissement comme aux blocages internes, liés à l'institution comme à ses membres afin de mieux comprendre comment permettre une plus grande justice scolaire et sociale.

1. La démocratisation de l'enseignement fondée sur l'égalité des chances est bloquée par des obstacles externes à l'institution...

A. Une école pour tous mais clairement inégalitaire produit une démocratisation qui reste ségrégative

Il est coutumier de faire de la loi Guizot (1833) la première loi sur l'instruction primaire universelle. Destinée aux garçons, elle doit permettre d'éclairer le peuple afin qu'il puisse entendre "les voix de la raison". Mais cette première ébauche d'enseignement de masse reste imparfaite parce qu'elle est sexuée et parce que ses moyens dépendent partiellement du budget des communes. Sous le Second Empire, en 1867, Victor Duruy assigne à l'école le soin « d'élever chacun dans sa condition ». Chaque classe sociale a ainsi son école : primaire pour les enfants du peuple afin qu'ils apprennent à lire et à écrire, secondaire avec le lycée pour les enfants de la bourgeoisie. Entre les deux les enfants des classes moyennes peuvent se diriger vers l'enseignement primaire supérieur. Mais celui-ci ne fait pas nécessairement le pont avec le lycée car l'enseignement secondaire reste payant et parce qu'il faut avoir appris le latin pour fréquenter ces établissements d'élite (petit lycée et lycée). L'enseignement reste une pratique sociale

distinctive ainsi que l'explique Edmond Goblot (*La barrière et le niveau*, 1925) « le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la barrière ».

C'est dans l'entre-deux-guerres que la loi donne aux enfants du peuple la possibilité réelle de faire des études en rendant l'enseignement secondaire gratuit (1930). Mais pour éviter un afflux trop important, lié aux conditions démographiques post première guerre mondiale, un examen d'entrée est mis en place : la méritocratie se donne les moyens de son existence.

Pourtant, de la création de l'école obligatoire et gratuite pour tous en 1881 aux années 1960, l'élitisme méritocratique républicain n'a pas été d'une grande efficacité: les enfants de milieu populaire allaient dans les écoles élémentaires alors que les enfants de la bourgeoisie allaient dans les petits et les grands lycées, le collège servant de "gare de triage" pour les meilleurs des classes populaires ou moyennes. Ce système méritocratique mais inégalitaire permettait aux enfants du peuple les plus méritants de devenir boursier et d'accéder à l'ascenseur scolaire généralement de la fonction publique. Ce système de l'élitisme républicain a été critiqué dès l'entre-deux-guerres mais peu car il permettait une certaine mobilité sociale.

C'est avec l'abolition de l'examen d'entrée en sixième et la création du collège unique (1975) que l'égalité des chances se met en place. A partir de ce moment tous les enfants participent à la même compétition scolaire. Cela ne va pas sans poser des problèmes au niveau de l'institution : l'hétérogénéité des publics devient un enjeu pédagogique. Mais malgré ces structures souvent favorables à l'égalité, les résultats sont décevants : les travaux sociologiques de l'époque vont s'interroger sur cet échec pour comprendre les obstacles à la démocratisation de l'enseignement. Malgré des efforts financiers importants, la nation peine à mettre en place cette école pour tous qui unifierait les français dans la logique préconisée dès le XIXe siècle par Emile Durkheim. En réalité, si une certaine démocratisation quantitative existe (Prost) elle n'en reste pas moins ségrégative (Pierre Merle) car si l'accès à la scolarité s'est élargi, les filières les plus prestigieuses restent l'apanage des héritiers. Pour autant, des jeunes atteignent le bac de plus en plus nombreux. Celui-ci se démocratise mais la hiérarchie des réussites perdure. Pour comprendre ces blocages, les analyses se tournent vers l'existence des inégalités sociales qui restent prégnantes et qui déterminent la réussite scolaire.

Pour François Dubet (*L'école des chances*, 2004), deux types d'analyses expliquent l'influence des inégalités sociales sur les inégalités scolaires.

- la première explication met l'accent sur l'influence du milieu social qui détermine des comportements plus ou moins adaptés aux demandes de l'institution scolaire. Les enfants de milieu populaire vivent alors une véritable acculturation pour réussir à l'école. A l'inverse, les enfants de milieux aisés connaissent les codes avant même que la compétition ne s'engage. C'est pourquoi les écarts se font dès la prime enfance.

- la seconde explication souligne le rôle des ressources et des stratégies des familles. Ceux qui connaissent les codes et les arcanes de la scolarité permettent à leurs enfants de réussir. Ex le choix des options.

B. ... parce qu'une origine sociale différenciée conditionne l'accession à l'élite pour certains....

Jusqu'aux années 1960, la conception durkheimienne de l'éducation prime en France. L'école est conçue comme un moyen d'inculquer aux enfants les valeurs communes à travers la socialisation scolaire. C'est elle aussi qui permet, grâce à la méritocratie, l'égalité des chances. Comme l'explique Charles-Henri Cuin ("La sociologie et la mobilité sociale : les énigmes du cas français", in *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1, 1995, pp. 33-60.), c'est d'ailleurs pour cela que les problématiques de la mobilité sociale sont inexistantes en France : l'école est sensée y pourvoir. L'école doit à la fois faire respecter la discipline et inculquer la morale républicaine aux enfants en même temps qu'elle doit forger des individus autonomes conscients de leur propre

possibilité. Dans ce contexte, les travaux américains de Talcott Parsons ("The School Class as a Social System : Some of its Functions in American Society" in *Harvard Educational Review*, vol.29, n°4, 1959) mettent l'accent sur le rôle d'agent de socialisation de l'univers scolaire : il doit apprendre le loyalisme aux enfants, c'est-à-dire le sens de l'intérêt collectif. Mais dans une logique méritocratique. Pour Daniel Bell, cette logique est intimement liée aux sociétés post-industrielles car la méritocratie permet d'allouer les positions sociales de manière équitable et de mobiliser efficacement les divers talents individuels. Il s'agit donc d'un système juste pour les individus et efficace pour la collectivité.

Mais alors comment expliquer la pérennité d'une hiérarchisation scolaire identique à la hiérarchisation sociale? Dans *L'école capitaliste en France* (1971), Baudelot et Establet expliquent que l'école n'est méritocratique qu'en apparence et qu'elle divise les enfants en fonction de leur origine sociale : les enfants de la bourgeoisie sont destinés à réussir et à reproduire la situation parentale alors que les enfants de milieux populaires restent voués aux travaux subalternes. L'origine sociale des enfants détermine leur accession aux deux réseaux présents dans le système éducatif : le réseau "secondaire-supérieur" pour les nantis et le réseau "primaire-professionnel" pour les dominés. Cette séparation s'effectue dès le cours préparatoire car le langage valorisé par l'école conduit à l'échec les enfants de milieu populaire alors qu'il constitue un prolongement du langage familial pour les enfants de la bourgeoisie. L'école reproduit donc dans son mode de fonctionnement les clivages de la société capitaliste et il est hors de question que les enfants du prolétariat accèdent aux postes les plus prisés par la logique bourgeoise. L'école obéit aux rapports de production : l'infrastructure reste essentielle.

Dans une logique moins marxisante et centrée sur une lecture wébérienne de la société, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron expliquent le système scolaire par une logique d'héritiers et de reproduction.

Dès 1964, dans un contexte de croissance importante des effectifs scolaires puisque le nombre d'étudiants augmente de près de 45% entre 1950 et 1960, Bourdieu et Passeron s'interrogent sur les inégalités d'accès aux études supérieures et ils vont montrer que l'origine sociale joue un rôle primordial dans le parcours des jeunes. De ce point de vue, l'école est une machine à sélectionner les élus qui permet d'éliminer les enfants des classes dominées. C'est ainsi que les fils de cadre supérieur de l'époque ont quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier. Pour atteindre cet objectif, le système scolaire privilégie des mécanismes de sélection culturelle plus qu'économique. C'est l'héritage culturel qui s'avère être un élément essentiel de la réussite scolaire. Cet héritage s'appuie sur une maîtrise inégale d'outils intellectuels comme le langage, ou plus symbolique comme une *certaine* vision du monde (Weltanschauung chez Max Weber) transmise des parents aux enfants et qui permet d'accepter les contraintes scolaires. Cette vision du monde se transmet à travers l'habitus et il s'utilise au quotidien à travers le "sens pratique" dont font preuve les enfants des différentes classes ou fractions de classe pour se mouvoir dans le champ scolaire. Cet habitus intègre aussi des valeurs telles que la valorisation du savoir comme fin en soi qui permet aux enfants des milieux dominants de partager les mêmes valeurs que les enseignants. Ainsi, la sélection s'opère car les enfants qui ne les partagent pas sont exclus du système pour manque de travail ou comportement inadéquat.

Cette analyse sera reprise et systématisée par les mêmes auteurs dans *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970). Dans cet ouvrage, Bourdieu et Passeron développe une théorie de la violence symbolique légitime qui marque bien leur lignage wébérien en même temps qu'elle met l'accent sur le rôle essentiel de l'école comme institution destinée à éliminer toute démocratisation non ségrégative. Cette violence symbolique s'impose par le biais de la pédagogie scolaire (mais aussi par tous les autres formes d'institutions légitimes comme les médias...) qui prescrit des significations comme légitimes tout en cachant les rapports de force qui les sous-tendent. Cette violence peu visible renvoie à l'intériorisation par les agents

de leur situation dans le champ scolaire et détermine, sans en avoir l'air, le champ des possibles en fonction de l'origine sociale, ou plus exactement en fonction de la possession de la "bonne" combinaison des formes de capital qui permet de se mouvoir vers l'espace supérieur du champ scolaire.

Ainsi, il existe une "conspiration du silence" autour des conditions sociales de la réussite scolaire qui permet à l'école de remplir sa mission de légitimation de l'ordre social (Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, 2007). L'héritier hérite des positions de son milieu social car il a su prouver à l'institution scolaire qu'il était légitime dans son savoir et son savoir-être qui a été sanctionné positivement par les censeurs institutionnels : il reste le fruit de la sélection méritocratique et il renvoie dans l'incapacité et la domination l'élève qui a échoué dans son parcours scolaire (prédestiné socialement).

Les inégalités sociales restent donc prégnantes et déterminent la réussite scolaire. Mais un tel déterminisme doit cependant être nuancé car dans certains passages des *Héritiers* et de la *Reproduction*, Bourdieu et Passeron admettent que l'autonomie relative de l'institution scolaire est possible. La professionnalisation des agents de l'éducation nationale, par exemple, est à même de produire une forme de classement différent et divergent du mode de sélection sociale. Les obstacles à la démocratisation ne sont pas totalement instrumentalisés par les classes dominantes! D'ailleurs des analyses complémentaires mettent l'accent sur d'autres obstacles à la démocratisation de l'enseignement.

C. ... ou parce que des stratégies d'acteurs rendent effectives les réussites ou les échecs de la scolarité

Cette analyse des obstacles à la démocratisation de l'enseignement ne permet pas de mobiliser directement le jeu des acteurs dans le cadre d'une stratégie personnelle ou familiale. Pourtant, le concept d'habitus n'est pas aussi déterministe que cela, et dans des travaux ultérieurs de ceux destinés uniquement à l'étude du champ scolaire, Bourdieu met en avant l'idée que ce concept peut faire la médiation entre le niveau macrosocial et microsociale, même si ce vocabulaire n'était pas le sien. De même, dans un "Le titre et le poste" (*ARSS* n°2, 1975), Pierre Bourdieu et Luc Boltanski expliquent que le système éducatif ne remplit pas nécessairement des fonctions de reproduction de la force de travail (emploi) mais qu'il obéit aux logiques de reproduction familiales: il serait ainsi inséré dans des stratégies particulières.

Mais les travaux de Boudon récusent l'idée même que l'on puisse partir du niveau macrosocial pour comprendre les obstacles à la démocratisation. Son ouvrage de 1973, *l'inégalité des chances*, est une réponse clairement individualiste méthodologique à l'analyse bourdieusienne de l'origine des blocages scolaires. Pour lui, les effets macro-sociaux sont le fruit de la juxtaposition des positionnements individuels : il faut donc partir de l'acteur pour comprendre les effets pervers du système scolaire, les obstacles à la démocratisation. Ces acteurs font des choix en terme de coûts et d'avantages qui les conduit à décider s'ils doivent rester dans le cadre scolaire ou bien le quitter, s'ils doivent choisir une voie d'études courtes ou longues, s'ils doivent s'orienter vers des filières professionnalisantes ou générales. Cela étant, ces choix s'opèrent dans un univers de contraintes sociales qui sont appréhendées par les acteurs de manière différente. Il ne faut donc pas mobiliser des facteurs de classes pour expliquer les bifurcations de l'orientation mais la rationalité des acteurs particuliers compte tenu de leurs contraintes. Des mêmes contraintes n'induisent pas nécessairement qu'un acteur ne fasse pas des choix différents d'un autre s'il désire, par exemple, mettre en œuvre une stratégie familiale de sortie de l'univers ouvrier pour ses enfants.

Ces analyses trouvent un certain écho dans la réalité scolaire à travers les choix d'orientation. On constate en effet qu'il existe une sorte d'auto-sélection différenciée qui conduit les enfants de milieux populaires à ne pas s'aventurer dans des filières longues à l'inverse des

enfants de milieux favorisés. Par exemple, les familles de milieux aisés cherchent à maintenir leurs enfants dans des filières sélectives et longues, même si le niveau de l'enfant n'est pas toujours suffisant dans le but affirmé d'entretenir le statut social de la famille. Dans ce cadre, même risqué, le choix est stratégique. A l'inverse, la volonté d'ascension sociale dans une famille populaire peut conduire à se contenter d'un niveau de diplôme de type BTS qui constituera un progrès dans la hiérarchie sociale.

Ainsi peuvent donc s'expliquer le maintien d'une démocratisation ségrégative, par "libre choix", par sélection d'un univers raisonnable. De ce point de vue, même s'il reste dans une logique plus proche des travaux de Bourdieu, les travaux de Stéphane Beaud (80 % au bac... et après ? - *Les enfants de la démocratisation scolaire*, 2003) montre que le destin des enfants de Montbéliard n'est pas le même selon qu'ils se dirigent vers des lycées de centre ville ou de périphérie. Certains bons élèves issus de milieu populaire tentent le lycée de centre-ville mais leur acculturation scolaire ne peut se faire, entraînant une sorte d'«*exclusion de l'intérieur*» : coutumiers des retards et absences, chahuts collectifs ou provocation individuelle des enseignants, ces élèves resteront au seuil du lycée. Inversement, certains élèves issus de ZEP adhèrent entièrement aux valeurs du lycée. Mais ces jeunes n'ont pas pour autant complètement coupé avec leur racine. En effet, si les parents étaient ouvriers, les jeunes n'en seront pas pour autant cadres après avoir obtenu des diplômes universitaires. Leur insertion dans le monde tertiaire se réalise sous forme d'emplois aidés, à durée déterminée, à bas salaire. Ils seront dans un entre-deux culturels : ils auront certes profité d'une «*adolescence*» plus longue que celle de leurs parents exposés très jeunes au monde du travail, mais cette situation n'est qu'en apparence favorable. Ayant au départ réussi à l'école, ils sont considérés comme responsables de leur destinée. Et leur échec professionnel sonne le glas de l'espérance d'une transformation de la réussite scolaire en réussite sociale. Ils se sentent en même temps bernés par un système qui n'a pas tenu ses promesses, et responsables de leur échec, ce qui produit une souffrance certaine dans ce public déjà fragilisé.

II. ...mais aussi par des fonctionnements institutionnels contradictoires avec les objectifs affichés ...

Si, pour comprendre les obstacles à la démocratisation de l'enseignement, il est possible d'étudier la reproduction sociale, il est aussi possible de questionner le rôle du système éducatif dans ses logiques d'orientation des élèves, de diversification des filières ou des classes comme il est aussi possible d'étudier le fonctionnement des professionnels de l'enseignement ou les tentatives de réguler correctement le système.

A. Une offre scolaire inadaptée à la réalité des inégalités...

Pour Marie Duru-Bellat (in Derouet, Jean-Louis), *Le collège unique en question*, 2003) une des questions essentielles à laquelle doivent répondre les analyses sociologiques est de comprendre ce qu'est un élève en difficulté. Sont-ce des enfants qui ont des problèmes d'apprentissages ou des enfants qui posent problème aux enseignants ?

Certaines enquêtes (comme celles d'Eric Verdier, 1993) montrent que 57% des enfants d'ouvriers sont considérés en difficulté au collège contre 4% des enfants de cadres. Mais cela n'explique que le quart ou le tiers de la variance des scores ce qui laisse inexpliqué l'essentiel. En réalité, ce sont les élèves qui arrivent bons qui profitent le plus du collège. Mais comme les arrivées sont marquées du sceau de l'inégalité sociale, le collège reproduit et amplifie des inégalités et bloque toute démocratisation.

Les travaux de Jean-Pierre Terrail (*L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, 2005) montrent que, quand on les répartit en quatre quartiles dans l'ordre croissant de leurs performances aux évaluations à l'entrée en 6e, la part des enfants d'ouvriers qui ont atteint la seconde générale ou technologique sans redoubler au collège passe, d'un quartile à l'autre, de 6 % à 25 %, puis 55 % et enfin 85 %. Mieux : légèrement supérieures, les proportions correspondantes d'enfants de cadres qui entrent au lycée sans redoubler sont du même ordre. Si tous les élèves réussissaient aussi bien leur primaire, l'avantage des enfants de cadres sur les enfants d'ouvriers serait donc très faible. Arrivés au collège, puis au lycée, les parcours scolaires des élèves dépendent alors davantage de la réussite en primaire que de l'origine sociale.

Qu'ils soient enfants de cadres ou enfants d'ouvriers, les bons élèves du primaire ont ainsi toutes chances d'arriver sans encombre en seconde. Les effets de la scolarisation primaire se mesurent jusque dans l'enseignement supérieur : 61 % des élèves du dernier quartile obtiennent au moins la licence, contre seulement 28 % des élèves du troisième quartile, 12 % du second et à peine 6 % du premier. Le principal obstacle à la démocratisation scolaire vient donc du fait que les enfants des classes populaires se situent bien plus souvent dans les premiers quartiles, nettement sur-représentés parmi ceux qui ne savent pas lire et écrire correctement en entrant en 6^{ème}.

Certes, en arrivant à l'école primaire, les habiletés intellectuelles des élèves sont déjà inégales, en raison des ressources culturelles et linguistiques transmises dans leurs familles. Mais à niveau initial comparable, les élèves dont les parents sont les plus diplômés progressent davantage, si bien que les écarts sont doublés à la fin du CM2.

Ces faits remettent en cause le fonctionnement des institutions que sont les écoles primaires et les collèges face à l'objectif de la démocratisation.

Il semble qu'au-delà des inégalités dont il hérite, le collège en fabrique de nouvelles par l'hétérogénéité de l'offre scolaire et la création de filières implicites. Cette offre différenciée va rencontrer la demande des familles qui mettent en place des stratégies pour placer au mieux leurs héritiers. Mais les conséquences de ces choix échappent grandement aux enfants des familles ne possédant pas le code d'entrée dans les filières de l'enseignement long et rentable sur le marché du travail.

De la même manière, le choix du collège revêt une importance assez forte. Les premières enquêtes sur l'effet établissement sont américaines : Rapport Coleman (1966) ou Jencks (1972). Dans son enquête sur l'égalité des chances, Coleman montre que les élèves noirs obtiennent de meilleurs résultats quand ils sont intégrés dans des écoles dont le recrutement ethnique est mixte car dans ses calculs, "l'effet de pairs" joue un rôle important dans la réussite scolaire. Cette analyse a conduit à inscrire à l'agenda politique le développement du ramassage scolaire afin de permettre aux enfants issus des différents groupes ethniques, et vivants dans des quartiers séparés, de partager les mêmes locaux scolaires. Dans la même logique, Jencks montre qu'il n'est pas suffisant d'accroître les dépenses et les équipements des écoles pour lutter contre l'échec scolaire, il faut aussi prendre en compte cet effet établissement.

Depuis, ces enquêtes sur l'effet établissement se sont développées dans le monde anglo-saxon et scandinave et plus tardivement en France. Globalement, cet effet semble assez limité sans être négligeable (6% de la variance de l'apprentissage de la langue maternelle et 8% de la variance en math dans les pays de l'OCDE) mais l'intrication des inégalités scolaires d'origine sociale et proprement scolaires peuvent conduire à rehausser son ampleur (Aletta Grisay, « Que savons-nous de l'effet établissement ? » in Chapelle et Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, 2006). En France, les données de Grisay montrent que l'effet établissement joue pour 3% de la variance en français et 5% en math. Mais cette faiblesse apparente de l'effet établissement doit être modulée par le fait que les écarts entre les écoles sont au deux extrêmes sont très importants et que l'effet établissement est plus fort pour les élèves en difficulté

B. ...fondée sur des pratiques professionnelles parfois ségrégatives...

Si l'effet établissement est un obstacle assez limité à la démocratisation de l'enseignement, Stéphane Bonnery (*Comprendre l'échec scolaire*, 2007) explique qu'il faut aussi étudier les pratiques pédagogiques notamment depuis la mise en place du collège unique. Il constate alors que l'école privilégie depuis 20 ans le développement de compétences et des dispositions chez l'élève à travers la mise en place de situations, d'interactions dans la classe, de raisonnement. Or, ces manières de faire actuelles peuvent être un facteur d'inégalité plus important pour les élèves qui ne disposent pas, en dehors de l'univers scolaire, des clefs de lecture qu'il faut posséder pour comprendre les attentes nouvelles des enseignants. Il faut donc que l'école puisse construire ces compétences sous peine d'exclure les élèves des milieux défavorisés de la compréhension de l'univers scolaire.

Les dispositions pédagogiques peuvent, en elles-mêmes, conduire à des difficultés d'apprentissage car les difficultés proviennent des valeurs et modèles du système confrontées aux valeurs différentes du milieu social de l'élève (registre social) ; car les élèves peuvent ne pas posséder le langage spécifique que nécessitent les apprentissages scolaires (registre langagier) ; et parce que les élèves confondent ce qui s'adresse à l'apprenant et ce qui s'adresse à l'élève de la classe ou à l'individu privé (inscription dans la scolarité).

Mais Bonnery admet que ces problèmes ne sont pas irrémédiables. Ils sont d'abord le fruit d'une histoire scolaire qui a éliminé les enfants de milieu populaire et ils peuvent changer si les dispositifs pédagogiques se modifient. C'est d'ailleurs aussi ce que réclame Jean-Pierre Terrail dans *L'école en France*. S'il met l'accent sur l'impact déterminant de la scolarité primaire sur les inégalités scolaires, il s'intéresse aussi aux modalités de l'apprentissage de la culture écrite. C'est ainsi qu'il démontre que l'école a une forte tendance à imputer les échecs à l'origine populaire des élèves alors qu'il faut aussi remettre en cause "les pédagogies nouvelles, le constructivisme, les vertus supposées du concret pour accéder à l'abstrait, l'absence de reconnaissance forte de l'existence des capacités intellectuelles d'abstraction et de raisonnement logique chez tous les élèves à partir du moment où ils ont accès au langage, l'identification entre pédagogie explicite et passivité de l'élève". En effet, si l'on sait que les usages du langage diffèrent selon les milieux sociaux et que les enfants de milieux aisés maîtrisent davantage le langage que les autres, cela ne signifie nullement que les enfants issus des milieux populaires n'ont pas de langage. Les enquêtes sur le sujet montrent que l'expression orale en milieu populaire mène aussi à l'abstraction et au raisonnement logique et que ces pratiques devraient donc permettre d'entrer dans la culture écrite de l'univers scolaire. La thèse du "handicap" socioculturel ne tient pas. Elle relève d'une analyse doxique qui stigmatise les enfants qui échouent en supposant qu'ils ne disposent pas des ressources nécessaires à la réussite. Ces justifications empêchent les enseignants d'aborder les difficultés d'apprentissage en tant que professionnels, c'est à-dire en s'efforçant d'identifier les raisons proprement cognitives de ces difficultés, en interrogeant les processus proprement intellectuels qui sont en jeu dans ces situations d'apprentissage. Or, aujourd'hui, deux élèves sur trois n'arrivent pas à surmonter les difficultés rencontrées dans les matières fondamentales de la culture écrite, français et maths. Le fait que cet échec se concentre particulièrement sur les jeunes des classes populaires tient à deux séries de raisons selon Jean-Pierre Terrail : les structures de notre école « unique » d'une part; les systèmes d'apprentissage que nous utilisons de l'autre. Les examiner permet du même coup de comprendre à quel prix une véritable démocratisation scolaire est possible.

L'école unique est une école concurrentielle, c'est l'école de tous contre tous, une école qui organise la compétition entre les élèves depuis la petite section de maternelle. Les uns doivent réussir, les autres échouer. Et il est inévitable dans une telle compétition que ceux qui arrivent avec les ressources les plus faibles soient assignés à la place des perdants : au redoublement, aux classes d'enseignement spécialisé, aux filières dévalorisées.

La démocratisation scolaire suppose à cet égard la substitution à l'école unique d'une véritable école commune. L'enquête internationale PISA de l'OCDE montre d'ailleurs que les systèmes scolaires les plus efficaces et les moins injustes sont ceux qui se sont dotés d'un véritable tronc commun, que tous les élèves parcourent au même rythme au moins jusqu'à 16 ans. Mais bien sûr cela ne suffit pas : la seconde série de raisons concerne l'efficacité insuffisante des pratiques d'enseignement. Les taux élevés d'illettrisme sont la preuve de l'échec de l'enseignement et incitent à un réexamen d'ensemble de la façon dont sont conduits les apprentissages élémentaires.

Mais la nécessité de transformations pédagogiques pour favoriser la démocratisation se heurte aux pesanteurs et à l'histoire du métier d'enseignant. Dans *La profession d'enseignant* (2005) Maurice Tardiff et Claude Lessart s'intéressent aux dilemmes et défis de l'enseignement aujourd'hui. Il semble qu'il y ait dans tous les pays une évolution plus ou moins convergente des formes d'enseignement. L'enseignement ayant longtemps été considéré comme une vocation il était peu payé et peu valorisé. L'idée d'une vocation de l'enseignant introduit le don dans la relation pédagogique. Or, ce don nécessite un contre-don qui doit être celui de l'élève : il doit se plier aux exigences de discipline, d'apprentissage de respect. Or, depuis plus de 20 ans, la société comme le monde enseignant se transforment. Ces éléments qui caractérisent le changement dans l'univers des enseignants sont le vieillissement du bassin enseignant, la compression budgétaire en éducation, le désengagement de l'Etat et ses nouveaux modes de régulation, le mouvement de professionnalisation des enseignants, les TIC, la crise du savoir, l'appauvrissement des enfants, l'augmentation de l'exclusion et l'éclatement du modèle d'autorité. Loin de l'idéologie du don et du contre-don, ces modifications remettent en cause la nature même du métier pour un certain nombre d'enseignants qui ont des difficultés à s'adapter aux nouvelles conditions professionnelles et qui regrettent en permanence les changements sous l'argument d'une baisse de niveau, d'un manque de motivation des élèves ou d'une démocratisation- massification. Ainsi, le décalage s'accroît entre un système scolaire issu, et ancré, dans le monde industriel et des changements sociaux postindustriels et fondé sur les nouvelles technologies. Les enseignants s'adaptent souvent mal aux nouvelles formes de l'enseignement de masse alors même que le modèle ancien est obsolète et inefficace.

C. ... et des modes de régulations encore peu efficaces

De ce point de vue, de nouvelles formes de régulation tentent de voir le jour pour améliorer l'efficacité d'un système qui est longtemps resté très centralisé et rigide. Mais dès le départ, elles rencontrent l'animosité du monde enseignant. Ainsi, le Parti Socialiste, sous l'influence du PSU cherche la décentralisation dès la fin des années 1970. Associé au SGEN-CFDT, il refuse la notion d'élèves types et les programmes uniques au profit d'une pédagogie par objectifs. Mais cette conception s'oppose à celle du SNES (majoritaire) qui refuse l'abandon des programmes nationaux et admet peu la discrimination positive des ZEP (1982). Cette opposition renforce le discours centralisateur du Ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement. A droite, la plateforme « Bâtir l'école de demain » (1986) propose de libéraliser la carte scolaire pour favoriser la diversité des établissements mais cela ne rencontre pas l'écho attendu du SNALC ou du Syndicat National des Collèges.

Le débat n'est donc pas gauche droite mais transversal entre les défenseurs de l'ancienne forme de régulation centralisée et nationale et les novateurs qui veulent décentraliser et/ou favoriser la concurrence entre établissements scolaires. Mais pour ce faire, il faut développer la contractualisation. Celle-ci obéit à la logique de la LOLF et de l'idée de gouvernance et elle suppose une évaluation préalable, puis l'association de tous les partenaires, la mise en œuvre et enfin le contrôle de la réalisation du programme. L'idée est aussi de mettre l'Education Nationale en phase avec le marché du travail en diminuant la valeur du diplôme fourni par celle-ci au profit

du développement des compétences (Contrat formation individualisée, VAE, etc) ce qui ne manque pas de susciter des réticences de la part des professionnels.

Pour autant, la déconcentration se développe : loi Savary sur l'autonomie des universités en 1984, mise en œuvre de la décentralisation dans l'EN en 1986 avec partage des compétences entre Etat et collectivités territoriales, loi d'orientation de 1989 qui donne un statut législatif au projet d'établissement secondaire, loi quinquennale de 1993 qui renforce le pouvoir de régions en matière de carte scolaire, modification du mouvement national des enseignants par Claude Allègre, absence de cadrage national des LMD...

Dans le même temps, la liberté de choix croissante donnée aux familles s'accroît grâce à l'assouplissement de la sectorisation scolaire dès 1987, ou par la loi de 1989 qui place le projet de l'élève au centre du système scolaire.

Toutes ces transformations modifient en profondeur les modes de régulation traditionnels entre l'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics d'enseignement de tous niveaux, et les individus. Mais les réticences restent fortes, et la rigidité des comportements nuisent aux tentatives d'amélioration du système au service d'une démocratisation plus réussie.

Ces difficultés sont parfaitement visibles à travers l'enquête de Vincent Lang (in Yves Dutercq (sous la dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, 2005) sur les effets de la déconcentration sur la ligne hiérarchique de l'EN. Cette enquête qui porte sur les IA-DSDEN (inspecteurs d'Académie - directeurs des services départementaux de l'Education nationale) montre qu'il n'est plus possible d'opposer deux modèles de pilotage de l'appareil éducatif, l'un administratif et bureaucratique et l'autre moderniste et décentralisé. Le pilotage nouveau est « formatif » c'est-à-dire qu'il tente de concilier des règles communes s'imposant à tous avec une certaine souplesse qui permet la différenciation. Le pilotage nouveau n'est pas qu'une régulation quantitative mais il doit rester compatible avec les valeurs véhiculées par la ligne hiérarchique traditionnelle (centrale) qui s'appuie sur la connaissance du milieu des cadres intermédiaires (IA). Mais cela provoque une forme de conflit entre les anciens IA qui ont du mal à s'adapter et les nouveaux qui ont des stratégies professionnelles différentes. De même, la construction d'une nouvelle régulation locale et territoriale est difficile. En effet, les IA demeurent très dépendants par rapport aux rectorats et ils hésitent à s'émanciper de la neutralité administrative. Et les collectivités territoriales n'arrivent pas à imposer leur légitimité.

Les conflits, facteurs de blocages institutionnels préjudiciables à la mise en place de réformes permettant d'améliorer la démocratisation, entre les anciens et les modernes sont aussi visibles dans les associations de parents, principaux partenaires du ministère de l'EN et des enseignants.

Ainsi les travaux récents de Philippe Grombert (*L'école et ses stratèges*, 2008) étudient les stratégies scolaires des cadres. Si traditionnellement, et cela a été bien montré par Pinçon Charlot, les classes supérieures contrôlent la carrière scolaire de leur progéniture, il existe des différences importantes entre les fractions les plus aisés et les fractions inférieures de ces classes supérieures. L'idée de Grombert est d'étudier les stratégies scolaires des fractions inférieures ces classes supérieures et de montrer quels sont les effets de ces comportements en terme de régulation des pratiques éducatives. Mais des changements profonds sont en cours. Ainsi, jusqu'aux années 1980, les associations de parents étaient dominées par les fractions publiques des classes moyennes (souvent d'ailleurs des enseignants sous leur casquette de parents ce qui favorisaient la congruence des intérêts). Mais l'émergence de nouveaux groupes très diplômés et impliqués dans des savoirs d'experts transforme la sphère éducative.

Les travaux de Bouffartigue montrent qu'il existe une transformation du groupe des cadres qui est dû à leur fragilisation dans la sphère de la mondialisation. Le salariat de confiance n'en est plus un. Dès lors, touchés par le chômage et la flexibilité, ils s'investissent davantage dans la recherche de cursus scolaires adaptés à leurs nouvelles conditions de travail.

Peu de travaux français s'intéressent à ces nouveaux cadres mais ils peuvent s'appréhender à travers la notion anglo-saxonne de *service class* qui se définissent par des positions dominantes sans être pour autant propriétaire du capital des entreprises. Ils sont légitimés par une maîtrise de la rationalité technique et la possession de titres universitaires. Ils sont autonomes et réactifs contrairement aux cadres de l'ère fordiste et ils accumulent du capital sous forme de biens informationnels et communicationnels.

En fait, par rapport aux années 1970-1980, ce sont maintenant ces fractions nouvelles des classes supérieures, cadres du privé exerçant dans la nouvelle économie, le marketing, les NTIC etc. qui constituent des forces motrices. Ce sont des managers, au sens britannique, qui se distinguent des anciens dominants qui recherchaient la "noblesse d'Etat" de l'excellence scolaire. Ils sont issus des Business Schools et ils prennent le pouvoir dans les associations de parents contre les parents issus de la fonction publique. Ils sont donc plus critiques vis-à-vis de l'Etat et se veulent les promoteurs d'une modernisation de l'école. Ils sont surtout présents dans les associations locales (moins nationales). Dans ce cadre, il semble que leur prise de pouvoir préfigure une nouvelle étape des transformations du système éducatif. Contrairement aux cadres de la fonction publique qui défendaient une vision de gauche liée à une volonté de transformation globale, les nouveaux cadres sont plus pragmatiques, réticents face à la mainmise des idéologies et de partis. Ils ne défendent pas l'égalité des chances de l'école républicaine. Ils privilégient la négociation et font pression pour intervenir dans l'agenda politique et y inscrire les logiques de décentralisation/déconcentration, de partenariat, de consultation et de contractualisation.

III. ...qui nécessitent de passer à d'autres principes de justice.

L'existence d'obstacles externes et internes à la démocratisation scolaire nécessite de s'interroger sur la pertinence d'un modèle fondé sur l'égalité des chances et la méritocratie car si ce modèle semble a priori juste, il perpétue les inégalités face à l'école et face à la société. Les travaux sociologiques récents de François Dubet et Marie Duru-Bellat s'orientent de plus en plus vers un interventionnisme sociologique et préconisent certaines réformes. Ce faisant, ils se situent à l'inverse des préconisations de Max Weber qui refusait que l'éthique de la responsabilité se lie à une éthique de la conviction, mais ils sont parfaitement dans la lignée des travaux de Durkheim qui cherchait à faire du système éducatif le ferment du lien social dans une société où le fondateur de l'école sociologique française pensait qu'il se délitait.

Pour Duru-Bellat et Dubet, il est inadmissible qu'une société démocratique fasse dépendre les mérites personnels de l'hérédité sociale. Ceci est d'autant plus choquant "que la massification scolaire, en ouvrant les études longues au plus grand nombre, n'a guère changé les choses" (F. Dubet). En effet, 50 % des enfants de cadres et 5 % des enfants d'ouvriers accèdent aujourd'hui aux classes préparatoires. De même si seulement 4,1% des garçons d'une classe d'âge sont scolarisés en 6e au début du XXe siècle, ils sont moins de 5% à fréquenter une CPGE aujourd'hui selon Briand, Chapoulié, Peretz. Il y a bien eu un accroissement de la consommation d'école mais sans effets sur l'égalité sociale.

A. L'existence d'une inflation scolaire bloque la démocratisation et la mobilité sociale...

L'idée d'inflation scolaire n'est pas totalement nouvelle et dès 1982, Jean-Claude Passeron (« L'inflation des diplômes, remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *RFS* XXIII-4, 1982) s'interroge sur l'intérêt d'une telle analogie avec le domaine économique. Si l'inflation des diplômes, c'est-à-dire la scolarisation de masse produit une baisse de la valeur sociale des diplômés, elle n'a pas que des effets négatifs. En effet, elle permet l'expansion du corps enseignant ce qui crée des débouchés nouveaux aux étudiants issus des

filières dominées de l'université ; elle facilite la cohabitation de plus en plus importante d'enfants issus de classes sociales différentes qui produit à la fois une remise en cause de la pédagogie élitiste et un maintien hors chômage d'une partie importante de la jeunesse; enfin, elle satisfait en apparence la demande de scolarisation de la part des familles ce qui limitent les tensions politiques mais est à l'origine d'une déception. De ces points de vue, l'inflation des diplômes permet une certaine pacification de la société et il est possible de comprendre pourquoi personne ne s'en est réellement préoccupé sur le fond.

Plus de 20 ans après cette première analyse de Passeron, Marie Duru-Bellat (*L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, 2006) se donne pour objectif de montrer que le développement de l'école pour tous n'est pas forcément un moyen d'améliorer le bien-être collectif et que cela permet de ne pas se poser la question de l'entrée des jeunes dans la vie active et du rôle de l'école à cet égard. Il y a pourtant consensus sur la nécessité d'accroître le niveau de diplôme car la méritocratie est conçue comme l'idéologie des sociétés contemporaines qui justifie l'inégalité entre des individus qui n'ont pas fourni des efforts identiques.

Face à ce contexte, Duru-Bellat se pose la question de l'intérêt de la méritocratie pour l'individu comme pour la collectivité. Elle estime que le développement de la scolarisation n'a pas été un facteur de mobilité sociale. L'accès à l'éducation a connu deux phases : accès à tous à la 6^e et globalement développement du collège dans les années 60-70, puis ouverture du lycée à partir de 1985. Or, la mobilité sociale s'est surtout accrue durant la première phase. Depuis les années 1980, la fluidité sociale ne s'est pas accrue de manière évidente. Pour les enfants de cadres, la chance de devenir cadre a baissé entre 1979 et 2000 alors qu'elle a augmenté pour les enfants d'agriculteur. Mais comme le montre Michel Forsé, ou encore P-A Vallet, (et c'est contredit par Eric Maurin dans *l'égalité des possibles*) l'accroissement de la fluidité sociale est très légère, bien plus faible que l'accroissement des effectifs scolarisés. Il semble donc que l'accroissement des effectifs scolaires ne débouchent pas sur une augmentation de la mobilité sociale et ce pour trois raisons essentielles :

- le diplôme est inégalement réparti entre les catégories sociales. L'allongement des études de 1970 à 1990 a permis de faire faire des études aux enfants de tous les milieux sociaux. Il y a eu une « démocratisation uniforme » (Goux et Maurin repris par Pierre Merle "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve" in *Population*, n°1, 2000) qui a buté sur un effet plafond car plus les enfants des classes aisées atteignent une scolarisation de 100% plus ils vont être rejoints par les enfants de classes populaires dont les effectifs s'accroissent dans l'enseignement. Il y a alors une « démocratisation égalisatrice » (Pierre Merle) car les écarts entre les groupes s'atténuent et le niveau d'instruction s'élève. Mais ces faits cachent des disparités car les enfants issus de milieux aisés accroissent davantage leur nombre d'années d'étude que ceux issus de milieu populaire. On assiste même depuis la fin des années 1990 à une légère régression des années d'études dans le décile inférieur. Par ailleurs, la massification ne signifie pas que tous les bacheliers passent le même bac et que tous les étudiants fassent les mêmes études. La ségrégation scolaire reste ici importante : la filière S reste massivement investie par les enfants d'enseignants ou de cadres alors que la filière technologique l'est par les enfants d'ouvriers. Ainsi, la démocratisation n'est pas antinomique avec ce que Bourdieu décrivait : reproduction et distinction sociale.

- le diplôme voit sa valeur marchande baisser. Jusqu'aux années 1990, les titulaires de diplômes voyaient leur employabilité s'accroître malgré l'existence de variations selon le diplôme. Mais depuis la fin des années 1990, il apparaît une forme de déclassement (voir les travaux de Camille Peugny). Avec tous les biais méthodologique qui existent, Duru-Bellat estime quand même que le déclassement concernerait entre 17% et 40% des diplômés au moins bacheliers avec plus de 40% pour les diplômés du supérieur.

- l'accroissement du niveau relatif d'éducation conduit les jeunes à faire des études de plus en plus longues pour obtenir un salaire élevé. Il s'agit bien de ce que Boudon nomme un

« effet pervers », c'est-à-dire un effet social non voulu –baisse de la valeur des diplômés- fondé sur des stratégies individuelles rationnelles.

Comme l'exprimait Bourdieu et Passeron dans *La reproduction*, les « élèves sont égaux en droit mais inégaux en fait ». C'est pourquoi Marie Duru-Bellat préconise d'abandonner ce dogme de la démocratisation comme facteur de mobilité sociale pour penser au véritable problème de l'insertion des jeunes dans la société afin d'éviter que la jeunesse n'ait pas raison d'avoir peur (Olivier Galland, *Les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur ?*, éléments de réponse, 2009). En effet, la jeunesse partage avec l'ensemble des français un certain pessimisme qu'Ulrich Beck explique par l'existence d'une société du risque. Celui-ci est présent partout : sur le marché du travail, dans la famille, dans les relations amoureuses etc. De ce point de vue, la jeunesse ne se distingue pas des adultes. Mais, en même temps, les sentiments de la jeunesse vis-à-vis du risque sont spécifiques car elle est une période particulière.

« La période de jeunesse est une période charnière durant laquelle sont mis à l'épreuve quelques uns des principaux principes fondateurs du pacte social : c'est le moment où la société délivre à chacun un capital éducatif dont la valeur orientera pour une grande part les destinées individuelles ; c'est le moment également où l'intégration professionnelle, civique et politique construit de nouveaux citoyens ; c'est le moment enfin où, à l'intérieur des familles, les liens entre les générations se recomposent lorsque les grands enfants quittent le domicile familial.» (Galland). Face à cette période particulière les jeunes sont 82% à penser que la France doit se réformer et la plupart d'entre eux pensent que ces réformes doivent être rapides et profondes. Les jeunes français sont donc dans une situation de défiance vis-à-vis des valeurs de leur société. Ils correspondent assez correctement à la lecture que font Pierre Cahuc et Yann Algan de cette « société de défiance » dans laquelle chaque groupe, ou individu, cherche à maintenir ses prérogatives, ses rentes, fusse au détriment des autres groupes sociaux. Cette société de défiance ne favorise pas le lien social, et ainsi, elle maintient la jeunesse dans un état de précarité et d'insatisfaction, voire d'exclusion. Et par la suite, ce sentiment contribue à accroître la peur des jeunes français, et par conséquent leur sentiment de ne pas être pris en considération dans leur propre société. C'est dans ce contexte que l'école démocratique doit jouer son rôle en fournissant des moyens d'intégration à tous, ce qui ne signifie pas de donner les mêmes moyens à chacun afin d'éviter le déclassement

B. ...et doit conduire à de nouvelles formes d'égalité face à l'enseignement et à la société.

Mais une école juste ne doit pas se borner à sélectionner ceux qui sont les plus méritants, elle doit aussi s'occuper des vaincus : "la méritocratie est intolérable quand elle associe l'orgueil des gagnants au mépris pour les perdants" (François Dubet, *L'école des chances*, 2004).

Or, le système de l'égalité des chances place les élèves dans une contradiction fondamentale. Ils sont égaux à la base et placés dans un système qui les classe et les rend inégaux. Pour Dubet, il s'agit d'une contradiction fondamentale des sociétés démocratiques qui nécessite d'inventer une fiction, celle de l'inégale performance des élèves qui serait due à leur liberté de choisir de travailler ou de ne pas le faire. D'où les appréciations des enseignants "manque de travail", "manque de sérieux et de motivation". En fait, les élèves choisissent librement de s'adapter à la demande des professeurs et leur refus marque leur échec. Dans ce contexte, l'élève ne peut trouver la source de son échec que dans lui-même. D'une certaine manière, le système est éminemment vicieux: il postule que tous les élèves sont égaux et lancés dans une même compétition. Dès lors, ceux qui échouent sont dotés de qualités inférieures à celles des autres et leur image d'eux-mêmes est forcément dévalorisée. Pour éviter une trop forte dégradation de l'Ego des élèves, l'école leur permet de continuer dans des voies dominées d'où ils sortent sans qualification suffisante car la nature même de l'égalité des chances est d'opérer

une sélection. L'école peut accueillir de plus en plus d'élèves, les échecs continueront à exister dans un système construit pour sélectionner.

Pour Dubet, l'égalité des chances reste cependant indispensable car elle mobilise des principes de justice fondamentaux dans une société démocratique : les hommes sont égaux et maître de leur vie. Ce n'est pas parce que cette norme est cruelle qu'elle n'est pas totalement liée aux principes d'égalité et de liberté individuelle. D'ailleurs, il existe des enfants de l'immigration qui réussissent, même des garçons.

Au-delà de cette analyse du rôle de la démocratisation de l'enseignement dans une finalité de justice sociale, l'argumentation et la "philosophie sociale" de Dubet a évolué au cours des dernières années passant d'une volonté de proposer une égalité plurielle des chances à la mise en place de l'égalité des places (*Les places et les chances, Repenser la justice sociale, 2010*)

Dans son ouvrage de 2004, Dubet admet que l'égalité des chances peut être désenchanté car elle n'aboutit pas à une plus grande justice. Pour cela, il propose de remplacer l'égalité méritocratique des chances (la sélection par la réussite scolaire) par la recherche de trois égalités :

- l'égalité distributive des chances qui rendrait l'arbitrage scolaire plus équitable afin que l'école ne soit pas uniquement favorable aux plus favorisés. Il préconise une équité de l'offre scolaire qui évite les effets brutaux de la compétition (lutter contre l'opacité et la faiblesse de la bonne information par exemple)

- l'égalité sociale des chances qui devrait se soucier du sort des vaincus en fournissant une culture de base à tous, avant même la réussite individuelle de chacun (volonté d'un véritable collège unique).

- l'égalité individuelle des chances qui refuserait qu'un diplôme sélectionne pour l'ensemble d'une vie. L'école, dans ce contexte, devrait assurer des diplômes reconnus sur le marché du travail mais en admettant que le diplôme puisse être dépassé par d'autres formes de valorisation de l'individu.

Mais cela ne suffit pas, il faut aussi l'égalité sociale des chances. Comme existe le SMIC pour les plus faibles dans le monde du travail, il faut fournir un minimum au plus démunis du système scolaire ; c'est le minima, c'est le seuil garanti. Cela va à l'inverse de ce qui se passe au niveau de la massification. Comme chaque élève a théoriquement le droit d'aller au bout du parcours, il faut que les programmes permettent à ceux qui iront au bout de pouvoir passer à l'étape ultérieure. Mais on ne garantit rien à ceux qui ne suivent pas. Il faut changer de cap et passer à un programme scolaire fondé sur un minimum commun. Pourtant, cette idée de smic scolaire est souvent rejeté par ceux qui défendent pourtant le smic horaire car ils estiment que le minimum risque de devenir un maximum, une culture plancher. Les changements sont longs à mettre en œuvre et les obstacles sont nombreux. Ainsi selon Claude Lelièvre (*l'école obligatoire, pour quoi faire ? 2004*) le plan Langevin-Wallon n'a pas du tout fait l'unanimité des enseignants à la libération et en 1977, 48% des enseignants étaient encore favorable à l'interruption des études à 14 ans. Ils étaient encore 35% en 1985 à avoir cette opinion !

Cette idée que la démocratisation nécessite une réforme pédagogique se retrouve dans le rapport Bourdieu-Gros (1988) sur le recentrage des programmes scolaires sur les fondamentaux qui propose de définir une culture commune à partir de l'acquisition de modes de pensée essentiels : déductif, expérimental, historique, réflexif, critique.

Dans ce contexte, Dubet estime que le collège unique est intenable. Il a été conçu par Haby en 1975 comme l'école de tous qui devait permettre la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, en même temps qu'il était l'étape nécessaire aux héritiers pour parvenir au lycée. Tant que le collège unique trompait son monde en éliminant les plus faibles dès la cinquième, le système a tenu. Mais la massification et l'objectif de 80% d'enfants au niveau bac ont fait exploser ses contradictions. Dubet veut donc un véritable socle commun pour éviter les effets pervers de l'égalité des chances.

Mais dans son ouvrage de 2010, Dubet va encore un peu plus loin dans son analyse de la démocratisation et de la justice sociale. Celle-ci peut prendre deux formes : l'égalité des places et l'égalité des chances et elles ont toutes les deux l'objectif de rendre les inégalités acceptables dans des sociétés démocratiques. La première conception est centrée sur les places qui organisent la structure sociale et elle vise à réduire les inégalités liées à ce positionnement. Il s'agit donc de limiter les écarts entre les plus et les moins nantis en relevant les conditions d'existence de ces derniers. L'égalité des chances, quant à elle, est fondée sur les principes méritocratiques et elle cherche à réduire, non pas les inégalités d'existence, mais les inégalités d'accès aux postes les plus prestigieux entre les hommes et les femmes, etc. Ces deux principes de justice sont indispensables pour Dubet, mais ils ne sont pas nécessairement possibles simultanément. Le constat de l'inefficacité de la démocratisation sur les plus démunis conduit Dubet à affirmer que les sociétés démocratiques doivent faire le choix d'une hiérarchisation : obtenir d'abord l'égalité des places pour ensuite parvenir à l'égalité des chances. De ce point de vue, il préconise de favoriser la démocratisation de l'enseignement par une démocratisation de la société!

Les obstacles à la démocratisation de la société sont multiples : ils mettent en jeu les héritages culturels, les stratégies familiales, les blocages administratifs et institutionnels etc. Une lecture limitative de l'histoire de la sociologie conduit à penser que ces diverses interprétations ont suivi des principes chronologiques. Les explications externes semblent primer jusqu'aux années 1970 pour être ensuite "dépassées" par des explications stratégiques. Cependant, une telle lecture fausserait les travaux contemporains sur le sujet qui récusent cette fausse opposition. Il suffit de considérer les nombreuses références aux travaux du Centre de sociologie européenne dans les écrits actuels des élèves de Touraine pour comprendre que les contributions de chacun doivent être mises à contribution pour comprendre la complexité du phénomène. L'interrogation fondamentale demeure : pourquoi est-il si difficile de réformer le système scolaire ? Les réticences au changement viennent en partie du monde scolaire. Les enseignants sont fragilisés par les changements de normes et de culture de ceux que l'institution accueille et les conditions du travail pédagogique sont transformées. Dans ce cadre, le changement est vécu comme un abandon, voire un désaveu, de la valeur du métier. Mais il est aussi difficile de démocratiser l'école parce qu'elle fournit des places aux héritiers les mieux placés dans la hiérarchie sociale. Changer l'institution reviendrait à changer les codes et donc le pouvoir de ceux qui les connaissent. Enfin, l'école française s'adapte mal à l'idée qu'elle ne représente plus la nation, la raison et le progrès. Dans ce contexte « trancher dans l'ambition des programmes est un renoncement culturel, faire la place aux élèves est une abdication pédagogique, se soucier de la valeur et de l'utilité des diplômes est une soumission au capitalisme mondialisé » (Dubet). La démocratisation de l'enseignement limiterait aussi la transmission et l'immobilisme social et c'est pourquoi les changements mettent en jeu toute la structure du pouvoir.

Bibliographie

- Baudelot C., Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, La découverte.
Bonnery S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute.
Boudon, Raymond (1973), *L'inégalité des chances*, A. Colin.
Bourdieu P. (1989), *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit.
Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit.
Chapelle G., Meuret D. (2006), *Améliorer l'école*, Puf.
Cherkaoui M. (2005), *Sociologie de l'éducation*, Q.S.J.?, Puf.

- Deauvieu J., Terrail J.-P. (dir.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute.
- Delahaye J.-P. (2006), *Le collège unique, pour quoi faire ?*, Retz.
- Derouet J.-L. (dir.) (2003), *Le collège unique en question*, Puf.
- Dubet F. (2009), *Les places et les chances. Repenser la justice scolaire*. Seuil.
- Dubet F., Duru-Bellat M., Vérétoit A. (2010), *Les sociétés et leur école*, PUF.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances*, Seuil.
- Dumay X., Dupriez V., Maroy C., (2010), Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats, *Revue française de sociologie*, 51, 3, 461-480.
- Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2006), *Sociologie de l'école*, A. Colin.
- Dutercq Y. (dir.2005.), *Les régulations des politiques d'éducation*, PU de Rennes.
- Emin J.-C., Forestier C., Thelot C. (2007), *Que vaut l'enseignement en France?*, Stock.
- Gombert P., (2008), *L'école et ses stratégies*, P.U. Rennes.
- Goux D., Maurin E. (1997), « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et statistique*, 306, 27-39.
- Lessard C., Meirieu P. (dir.), (2005), *L'obligation de résultats en éducation*, de Boeck.
- Maurin E. (2007), *La nouvelle question scolaire*, Seuil.
- Merle P. (2009) *La démocratisation de l'enseignement*, La découverte.
- Merle P. (2006), *L'élève humilié*, Puf.
- Merle P. (2007), *Les secrets de fabrication des notes scolaires*, Puf.
- Meuret D. (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France/Etats-Unis*, Puf.
- Ministère de l'Education nationale (2008), *L'état de L'Ecole (30 indicateurs)*, publication annuelle.
- Mons N. (2008), *Les nouvelles politiques éducatives*, Puf.
- Robert A. (2010), *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG.
- Terrail J.-P. (2005), *L'école en France*, La Dispute.
- Thelot C. (coord.) (2004), *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat sur l'avenir de l'école*, La Documentation Française.
- Toulemonde B. (dir.) (2006), *Le système éducatif en France*, La Documentation française.
- Van Zanten A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Q.S.J.?, Puf.

3.4. Exemple de « bonne » copie

« Selon les Repères et Références Statistiques sur l'Enseignement, la Recherche et la Formation (2008), 3% d'enfants d'enseignants redoublent au moins une fois entre le CP et le CM2, 7% d'enfants de cadres, 35% d'enfants d'ouvriers et 41% d'inactif. A l'arrivée en 3^{ème}, les enfants dont les parents n'ont aucun diplôme ont 54% de chance d'avoir un an de retard, contre 14% pour les enfants dont les parents ont un diplôme de niveau bac + 2. Enfin, les enfants d'ouvriers représentent 35% des effectifs au début de l'école primaire, contre 25% d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures. Comme le souligne A. Prost en 1986 dans L'école s'est-elle démocratisée? le terme de démocratisation scolaire pose un problème méthodologique et terminologique. Au niveau terminologique, la démocratisation quantitative désigne le nombre d'élèves fréquentant le système scolaire, alors que la démocratisation qualitative désigne le rapport de chances d'accéder à un niveau donné ou de réussir un examen. Dans un article paru dans la revue Economie et Statistique en 1995 et intitulé « L'évolution des inégalités scolaires en France depuis le début du siècle », Thélot et Vallet utilisent quatre régressions différentes afin de tenter d'appréhender toutes les dimensions de ce phénomène. Ils en concluent que le 20^{ème} siècle est bien marqué par un allongement des scolarités. La démocratisation qualitative a joué dans les années 1950-1960 mais elle s'est affaiblie depuis. Dans un article paru dans la revue Population en 2002, P. Merle reconnaît les apports de cette étude de long terme mais objecte que la valeur des diplômes, leur impact et le niveau de sélection sont pas comparables : il faudrait aujourd'hui s'intéresser à un niveau bac + 4 ou bac + 5 et on ne dispose pas de telles statistiques pour le début du siècle. Il choisit alors d'utiliser un indicateur endogène et calcule le rapport entre les 10 % qui sont le mieux dotés scolairement et les 10 % les moins dotés, le rapport des âges de sortie (D9/D1) est resté stable, mais l'écart entre la durée d'étude des uns et des autres (D9 – D1) s'est accru de plus d'un point dans les années 1990. Ces constats semblent en contradiction avec les mesures prises depuis le 19^{ème} siècle afin d'assurer à tous un enseignement primaire, puis secondaire : loi Guizot en 1833, loi Ferry en 1882, loi Berthouin pour le secondaire en 1959, loi Haby pour le collège unique en 1975. Comment expliquer alors la persistance d'inégalités ? Dans Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française (2010), S. Broccolichi et al. rappellent que les pouvoirs publics comme la recherche se sont longtemps désintéressés de la question des inégalités scolaires assimilées à des inégalités de talent (sous la plume d'A. Girard par exemple). La question des inégalités émerge lorsqu'on s'aperçoit que la massification de l'enseignement ne dilue pas les clivages sociaux, sexuels ou d'origine géographique. Les premiers ouvrages dédiés à la question sous la plume de Bourdieu, Passeron ou Boudon ont la caractéristique commune de s'intéresser aux caractéristiques sociales des enseignés, et aux ressources, stratégies et position sociale de leur famille. Néanmoins, les obstacles à la démocratisation scolaire ne peuvent se limiter aux caractéristiques inhérentes aux individus. Comment, dans ce cas, penser les réussites paradoxales qu'étudient B. Lahire ou S. Laacher ? Comment expliquer les différences de performance dans des établissements sociaux identiques ? Le récent débat sur les méthodes d'enseignement ou la refonte de la carte scolaire montrent que les obstacles à la démocratisation scolaire ne sont pas seulement individuels, mais aussi liés aux systèmes d'enseignement et aux politiques publiques.

Comment peut-on penser le lien entre caractéristiques sociales des individus, systèmes d'enseignement et politiques publiques ? Ces trois composantes se neutralisent-elles ou bien se combinent-elles, formant ainsi un obstacle inextricable à la réussite scolaire ? Tout d'abord, les obstacles sont liés à des variables sociales, aux ressources et à la position sociale des familles. Néanmoins, pour comprendre comment se forment ces inégalités, il faut également s'intéresser au milieu scolaire et aux obstacles qui peuvent s'y former.

Le poids du milieu social et familial d'origine semble être un obstacle à la démocratisation. Tout d'abord, la généralisation du système scolaire s'est accompagnée d'une diversification des filières et d'une hiérarchie qui reproduit les clivages sociaux existants. Même au sein d'un système scolaire unifié, la réussite, et la capacité à valider un diplôme dans le monde professionnel, est soumise à des déterminants sociaux. Il semble donc que la socialisation au sein de la famille et du milieu social joue un rôle important dans la réussite scolaire, même si on peut y objecter plusieurs limites.

La démocratisation quantitative s'est accompagnée d'une diversification des filières qui reproduit les clivages sociaux. Dans *La démocratisation de l'enseignement* (2002), P. Merle retrace les étapes de la génération de l'éducation en France. Si l'enseignement primaire est rendu obligatoire à la fin du 19^{ème} siècle, le processus est plus long pour le secondaire. Au début du 20^{ème} siècle, les élèves fréquentent soit les petites classes du lycée qui préparent au secondaire, soit l'école primaire qui peut déboucher sur un enseignement post-primaire. C'est par ce biais que se fait une grande partie de l'accroissement des effectifs. Entre 1880 et 1930, les effectifs de lycée restent presque stables, alors que ceux des EPP (enseignement post primaire) passent de 13 000 à 37 000. Après 1930 et la gratuité de l'enseignement secondaire, les effectifs de lycée augmentent de 75 % à 115 %.

La démocratisation quantitative s'appuie sur la création de filières différenciées. On peut tenir le même raisonnement avec l'augmentation des effectifs au baccalauréat, qui passent de 11% en 1960 à 63% aujourd'hui. Elle s'est accompagnée de la création des baccalauréats technologiques en 1979 et professionnels en 1985. Or soulignent F. Oeuvarard et M. Cacouault-Bitaud dans *Sociologie de l'éducation*, ces filières sont peu à peu déclassées, concurrencées par d'autres formations, soumises à la conjoncture économique et à la demande d'emploi, et sont davantage fréquentées par des élèves issus de milieu social modeste. À l'inverse, les filières scientifiques sont davantage fréquentées par des enfants de cadres. Enfin, F. Oeuvarard et M. Cacouault rappellent l'existence des filières dites de « relégation » et rappellent que 3 à 4 % des élèves n'accéderont jamais au collège et attendront la fin de la scolarité dans des filières proposant une « socialisation minimale ». Les enfants de catégorie modeste y sont surreprésentés. Ainsi, la démocratisation quantitative s'est accompagnée de la création de filières hiérarchiques qui reproduisent les clivages sociaux et constituent un obstacle à la démocratisation. Mais même au sein d'un sous-système unifié, les inégalités perdurent.

La démocratisation qualitative stagne sous le poids des déterminants sociaux, qui agissent notamment par le biais de la socialisation familiale.

On a essentiellement parlé ici des clivages entre classes sociales. Néanmoins, il existe d'autres facteurs qui grippent la démocratisation de l'enseignement, comme le sexe ou l'origine ethnique. Les clivages sociaux ont été mis en évidence dès les années 50. Par exemple, dans « *Enquête Nationale sur l'orientation et le recrutement des enfants en âge d'être scolarisé* » parue dans *Population* en 1954, A. Girard souligne qu'à niveau égal, 60 % des enfants de catégorie supérieure poursuivent leurs études contre 30 % des enfants d'ouvriers. La première théorie permettant de rompre avec les inégalités de talent est celle de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964). Cette analyse concerne le niveau universitaire, mais peut être généralisée. Les étudiants disposent d'un capital culturel spécifique lorsqu'ils sont issus d'un milieu social bourgeois. L'école valorise une culture légitime qu'elle ne donne qu'incomplètement les moyens de maîtriser. C'est cette carence, et l'inégalité des capitaux disponibles au sein des familles, qui sont un obstacle à la démocratisation qualitative de l'enseignement. Le matériau de cet ouvrage est essentiellement empirique, mais les deux auteurs le théorisent dans *La Reproduction. Pour une théorie du système d'enseignement* (1970). Ils y développent le concept d'*habitus*, mais surtout montrent que la relative autonomie de la sélection scolaire par rapport au monde social déclare à et des quelques cas de sursélection d'enfants de la classe ouvrière renforce la croyance en la démocratisation, qui constitue elle-même un

obstacle à une évolution du système éducatif. Néanmoins, dans un article paru dans la Revue Française de Sociologie intitulé « La méritocratie : quelle légitimité ? », M. Durut-Bellat remet en cause cet argument en proposant des scénarios aux individus qui ne placent pas la réussite scolaire en tête des déterminants de rémunération, par exemple. Cette analyse est contestée en 1973 dans L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. R. Boudon y insiste sur les stratégies élaborées par les familles, contraintes par leur position sociale.

On retrouve le même clivage théorique lorsqu'on étudie les inégalités entre filles et garçons. Dans « Filles et garçons à l'école : sur le chemin de l'égalité » publié en 2008 par le Ministère de l'Éducation Nationale on voit que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons : leur espérance de scolarité est plus importante (19,1 ans contre 18,6), et réussissent mieux que les garçons, y compris en filière scientifique (91% de réussite au bac S contre 86%). Pourtant, elles ne fréquentent pas les filières les plus prestigieuses (42% en classe préparatoire, 26% en école d'ingénieur). Là encore, la responsabilité est imputée à la famille par Baudelot et Establet dans « Allez les filles! (1992) en insistant sur le poids des règles intériorisées et d'un rapport plus distancié aux sciences. Néanmoins, M. Duru-Bellat nuance ce point de vue dans « L'école des filles » (1990) et invoque plutôt l'anticipation du partage des tâches domestiques et d'un marché du travail qui leur est défavorable.

La démocratisation est affectée par de nombreux clivages sociaux, culturels, géographiques (Vallet et Caille, « Les enfants étrangers issus de l'immigration dans les écoles et les collèges français »). Souvent, c'est le poids de la socialisation familiale qui joue un rôle d'entrave, par le biais de stratégies ou de ressources (Gouyon et Guérin étudient l'impact d'une chambre individuelle sur la réussite scolaire).

Néanmoins, la socialisation familiale ne peut pas être considérée comme le seul obstacle à la démocratisation scolaire. En 2004, Poulhouec reprend les conclusions de Boudon et se demande si les stratégies familiales sont toujours différenciées. La génération 1979-84 déclare à 81 % que leurs parents les ont poussés à poursuivre leurs études, en hausse de 17 points par rapport aux années 70. C'est pour les ouvriers que l'augmentation est la plus importante, en hausse de 22 points pour atteindre 78 %. Comment expliquer alors la persistance des inégalités de réussite ?

Pour déterminer l'origine des obstacles à la démocratisation de l'enseignement, il faut s'intéresser au système scolaire lui-même. Les obstacles passent tout d'abord par une différenciation des enseignements, par des effets classe et enfin par la contribution des intéressés eux-mêmes qui diffère selon l'origine sociale.

La démocratisation de l'enseignement se heurte à la différenciation des pratiques enseignantes selon le public considéré. Dans Les sociologues de l'éducation américains et britanniques (1997), Forquin rappelle les apports de la sociologie du curriculum, qui distingue curriculum formel (les programmes) et curriculum réel (ce qui est véritablement enseigné). La démocratisation de l'enseignement ne passe par une différence de taux d'accès ni de réussite, mais par ce qui est véritablement appris au sein de l'institution. On peut s'appuyer ici sur un article de V. Isambert-Jamati paru dans la Revue Française de Sociologie en 1989, où elle s'intéresse aux activités d'éveil. Elle montre que les activités d'éveil ne sont pas les mêmes. Dans les classes à dominante bourgeoise, les activités sont organisées plus souvent, il s'agit de construire des maquettes techniques, on s'intéresse aux conditions de travail. Dans les classes à prédominance ouvrière, il s'agit plutôt de moments de pause. « Devant les enfants de profession libérales, de cadres supérieurs, de patrons, les enseignants se donnent volontiers pour objectif de les éclairer, voir de les bousculer (...). Rien de tel devant les enfants d'ouvriers. Tout ce qui a trait à l'économie, au travail, à la lutte des classes est évité. L'école est vue comme un lien d'apaisement, de neutralisation des conflits, de jouissance de plaisirs modestes ». Les pratiques diffèrent également au sein d'une même classe selon le public visé. Dans La Noblesse d'État, P.

Bourdieu étudie les bulletins d'une classe de khâgne et montre qu'ils diffèrent selon l'origine sociale des élèves. Au sein de l'enseignement technique, Mosconi (1987) montre que les enseignants entretiennent des relations différentes avec les filles et les garçons.

Ces pratiques ont un impact sur la démocratisation de l'enseignement car elles provoquent une réussite inégale des élèves. Dans *De l'inégalité scolaire* (2002), J.P. Terrail reprend les apports de la psychologie sociale américaine. L'effet dit de « Pygmalion » montre que si des chercheurs présentent un échantillon d'élèves choisis au hasard comme surdoué, alors leurs performances auront augmenté l'année suivante. Ils invoquent le changement d'attitude des enseignants vis-à-vis de ces élèves pour expliquer la différence. Ainsi, même dans un système scolaire unifié, la différenciation des pratiques enseignantes met un frein à la démocratisation, à la fois par le biais de l'orientation et de la transmission des savoirs. Ces pratiques enseignantes ne sont pas autonomes. De plus, plusieurs enseignants interviennent au sein d'un même établissement. On peut donc élargir l'échelle d'analyse pour mieux comprendre les freins à la démocratisation.

Dans une étude intitulée « Mobilisation des établissements et performances scolaires » parue dans la *Revue Française de Sociologie* en 1994, F. Dubet et al. étudient trois collèges. Le premier (blanc) autour d'une équipe sondée autour d'activités éducatives, le deuxième (bleu) avec une solidarité entre enseignants autour d'activités d'animation et le troisième (rouge) caractérisé par des conflits entre enseignants et administration. L'objectif est de montrer que même à recrutement social égal, chaque établissement se caractérise par une organisation propre. En termes de recrutement scolaire, un élève entré en 6^{ème} a 6 chances sur 10 d'obtenir le brevet en quatre ans dans collège blanc, 4/10 dans bleu et 2/10 dans le collège rouge. Ces différences peuvent être liées à des différences minimales de recrutement social. Par contre, en terme de démocratisation sociale, un élève enfant d'ouvrier a 25 % de chances d'entrer en 2^{nde} contre 35 % pour un enfant de cadre dans un collège blanc, 14 et 18 % dans le collège bleu et 14 et 45 % dans le collège rouge. On voit donc que l'absence d'organisation et les conflits internes sont des freins importants de la démocratisation scolaire.

Au sein de l'établissement, la composition de la classe peut avoir un impact sur la réussite des élèves. F. Ouevrard remarque que le regroupement des élèves par langues par options équivaut à une sélection sociale (60% des enfants de cadre choisissent de faire du latin en 4^{ème} contre 14 % des enfants d'ouvrier). Depuis le rapport Coleman en 1966, on sait que la création d'une classe de niveau peut constituer un frein à la démocratisation scolaire, en pénalisant les élèves de milieu plus défavorisé. Une enquête de Marie Duru-Bellat montre qu'être scolarisé au sein d'une classe comptant 20 % d'enfants de milieu populaire au lieu de 40 % a un effet sur les élèves de milieu défavorisé équivalent au fait d'avoir un parent d'une catégorie socioprofessionnelle supérieure. Cependant, cet effet vaut plus au CE1 et ne joue presque plus au CMI et en 3^e. Néanmoins, cette analyse ne prend en compte que les performances scolaires et non la fréquence de chahut par exemple. Le contexte de scolarisation a une forte influence sur la démocratisation de l'enseignement. Mais pour comprendre comment les déterminants sociaux, familiaux et scolaires interagissent, il faut s'intéresser à la contribution des intéressés à l'enseignement.

Comment le comportement ou le rapport au savoir des élèves contribue-t-il ou non à la démocratisation de l'enseignement ? On peut évoquer à ce sujet les travaux de Dubet et de Martucelli sur la sociologie de l'expérience (1996). Les adolescents ne se construisent pas seulement comme élèves, mais aussi comme sujets. Pour les élèves issus de milieux populaires, l'intégration au groupe de pairs implique un rejet de la norme scolaire et une attitude rebelle, d'où une difficulté à unifier ces expériences qui constituent un frein à la démocratisation scolaire. A l'inverse, la compétition scolaire est valorisée au sein des classes supérieures. Le comportement des enseignés a également été étudié par Felouzis qui réalise des enregistrements

vidéos et montre que le « métier d'élève » est assimilé de manière différente selon l'appartenance sociale.

On peut conclure cette partie en soulignant que les obstacles à la démocratisation scolaire ne sont pas forcément inhérents à des variables sociales ni à des filières hiérarchisées. Il faut pénétrer au cœur du système scolaire pour montrer que certaines pratiques amplifient les inégalités sociales, au niveau de l'institution et au niveau des élèves (rapport au savoir [Charlot et al. 1996], comportements...). Cependant, le recrutement des élèves, les pratiques des établissements ne sont pas autonomes et sont liées à la mise en place de politiques publiques.

Les politiques publiques peuvent jouer un rôle de frein à la démocratisation de l'enseignement. On s'intéressera tout d'abord aux contradictions qui peuvent exister, puis à la réforme de la carte scolaire et à la mise en concurrence des établissements.

Dans Les politiques d'éducation (2004), A. Van Zanten rappelle les grandes lignes des politiques actuelles, notamment en termes de décentralisation et de mise en concurrence des établissements. Elle montre que les conflits entre différentes instances peuvent être un frein à des politiques visant à accroître la démocratie scolaire. Il peut s'agir de délimiter la carte scolaire, ou d'implanter un établissement dans un quartier ou une municipalité plutôt qu'une autre.

Dans L'École dans la ville. Ségrégation mixité et carte scolaire, M. Oberti pointe l'inégalité de l'offre scolaire (fruit d'une décision publique décentralisée) et son effet sur la démocratisation scolaire. Il étudie plusieurs municipalités des Hauts-de-Seine et remarque que l'offre scolaire est très diversifiée. Sceaux possède des établissements publics prestigieux, alors que Nanterre se caractérise par une offre très faible. Les communes proches de Sceaux, comme Levallois-Perret, vont connaître un taux d'évitement élevé et différencié (60% des cadres). A Nanterre, le taux d'évitement est faible mais là aussi différencié (50 % des cadres, 6% des ouvriers). Selon M. Oberti, la ségrégation scolaire suit de très près la ségrégation urbaine. La politique de démocratisation passerait donc par des mesures plus globales en faveur des quartiers. Cependant, dans École : les pièges de la concurrence Comprendre le déclin de l'école française, S. Broccolichi et al. reprennent l'historique des politiques destinées aux zones d'éducation prioritaire qui se sont heurtées à un manque de volonté politique et à un manque de moyens. La carte scolaire a été accusée de confiner les classes populaires dans les établissements les moins performants et d'être un obstacle à la démocratisation scolaire. Or, estiment les auteurs, c'est cette concurrence, mais aussi les défaillances de l'institution, qui sont un frein à la démocratisation scolaire.

L'ouvrage de S. Broccolichi et al. débute par une série de mesures visant à montrer l'impact négatif de la concurrence entre établissements sur la démocratisation scolaire. Ils reprennent les enquêtes PISA puis s'intéressent aux résultats français. Les départements en sous-réussite par rapport au recrutement social sont aussi les plus inégalitaires. Ils se situent en Ile-de-France et dans le sud-est, où l'offre scolaire est moins forte et la concurrence plus intense. Dans les quartiers défavorisés, la concurrence d'un autre établissement provoque une baisse des performances. Comment expliquer ces résultats ? Différentes analyses se superposent. Dans les collèges où sont scolarisés des enfants d'origine très populaire, les résultats sont faibles. Les élèves de milieux plus favorisés fuient alors l'établissement, provoquant ainsi une baisse des résultats et une recrudescence des chahuts (effet du milieu social et du contexte de scolarisation). Les enseignants se découragent et partent, laissant la place à de jeunes enseignants inexpérimentés (pratiques enseignantes). Ceux-ci ont le sentiment de ne pas pouvoir effectuer leur travail dans des bonnes conditions, arrêts maladie et turn-over se développent, ce qui empêche de mettre en place des projets de long terme, les résultats et la violence se dégradent encore.

L'ouvrage présente quelques collèges qui parviennent à tirer leur épingle du jeu grâce à une forte mobilisation des enseignants et de l'administration, mais ils ne sont pas soutenus par leur

hiérarchie. Dans le cas d'un collège, un autre établissement est construit à côté. La décision a été prise par les collectivités locales et la hiérarchie de l'Education Nationale malgré la forte opposition du proviseur. L'ouverture du second collège provoque le délitement du projet et de l'équipe, et la ghettoïsation du premier établissement, montrant la combinaison de plusieurs obstacles à la démocratisation de l'enseignement (milieu social - pratiques scolaires - politiques publiques).

Poids du milieu social, pratiques scolaires et politiques publiques se combinent pour faire obstacle à la démocratisation de l'enseignement. La famille fournit des stratégies et des ressources qui engendrent des trajectoires scolaires socialement différenciées, au sein d'un système éclaté par ces hiérarchies. Les pratiques enseignantes et le contexte de scolarisation peuvent renforcer ces clivages en différenciant les savoir transmis. Les politiques publiques peuvent jouer un rôle en jouant sur le contexte de scolarisation, mais les quatre réformes des zones d'éducation prioritaire se sont heurtées au manque de moyens et de volonté politique. La politique de concurrence scolaire semble également avoir des effets pervers sur la démocratisation de l'enseignement ».

IV - Épreuve optionnelle d'histoire et géographie du monde contemporain

Jury : Jean-Claude Dumas, Jean-Louis Lenhof, Matthieu De Oliveira

Rapporteur : Jean-Louis Lenhof

Les membres du jury ont corrigé cette année 64 copies.

Sujet : « Empire colonial et mutations du capitalisme : le cas français (1830-1962) »

4.1. Distribution des notes

64 candidats, soit 54% des présents ayant choisi cette option.

Note la plus basse : 02 ; la plus haute : 18

Note	candidats	effectif cumulé
1 à 3	10	10
4 à 7	28	38
8 à 10	9	47
11 à 13	4	51
14 et 15	6	57
16 et +	7	64

Moyenne générale : 7,86

Moyenne des admissibles : 11,97

Note la plus basse parmi les candidats admissibles : 05

4.2. Commentaires généraux sur les prestations des candidats

Les copies les plus sévèrement notées ont été celles dont l'auteur n'avait manifestement pas compris le sujet. On répond exactement au sujet si on en a défini les termes, si on a questionné ces termes et leur mise en relation. Cela étant, même une fois le sujet compris, il fallait le traiter comme un sujet d'histoire. Comme la borne ultime était 1962, et pour cause, nous n'avons pas lu cette année d'analyses ultra-contemporaines, évacuant la dimension historique. Cependant, de trop nombreuses copies ont offert un propos bien mal ancré dans les réalités historiques. Même si les candidats ne sont pas des historiens, il s'agit d'une épreuve d'histoire, dans le cadre de laquelle il faut faire la preuve que l'on maîtrise les connaissances sur les réalités du passé, tant au niveau factuel qu'au niveau de la réflexion explicative. Science humaine, l'histoire a besoin de « chair », sans abdiquer son attitude critique. Les auteurs des meilleures copies se sont préparés en ce sens, et ont parfaitement compris les enjeux d'un sujet qui permettait de démontrer son appétence pour l'approche historique, pour peu que l'on ait réuni et bien maîtrisé les connaissances d'une question de programme sur laquelle les historiens ont beaucoup travaillé (et continuent à le faire). Et, comme il s'agit d'histoire, mais aussi de géographie historique (spécialement cette année), ont été particulièrement valorisées les copies révélant une bonne intelligence des évolutions et des articulations chronologiques, tout en sachant intégrer la dimension spatiale à leur démarche.

Rappelons par ailleurs que l'orthographe (particulièrement celle des noms propres employés – ici avec une dimension quelque peu exotique) et la syntaxe doivent être parfaitement maîtrisées. Par convention facilement compréhensible, on s'abstient d'écrire au futur quand on évoque un passé révolu : on joue sur les différents temps du passé. Dans un autre registre, il est impératif d'éviter les jugements de valeur, particulièrement mal venus sur la question coloniale. Il ne faut pas confondre un devoir d'histoire avec une diatribe politique. Que le correcteur partage ou non votre opinion, il vous sanctionnera de la même façon, car il entend que l'histoire explique de manière neutre. Cela n'exclut pas le débat, mais il s'agit d'un débat sur les éléments d'analyse rationnelle et sur les facteurs explicatifs. Ont donc été très appréciées les copies qui ont fait la preuve d'une culture en matière de questionnement historiographique, tout en restant dans la nuance et le souci de décrire les évolutions au cours de la période considérée.

Il n'y a pas d'« évidence » en histoire et rien n'est « naturel », ce qui impose de s'interroger sur tout et de chercher à tout définir, à tout expliquer. Toute notion doit être définie rigoureusement et surtout datée. On s'étonne de l'imprécision de certaines copies. On ne peut pas bâtir un raisonnement cohérent sur des fondations floues. Les correcteurs apprécient du reste les copies qui reposent sur des exemples précis, des études de cas. Et, dans la démarche, trois points sont particulièrement appréciés. Depuis l'École dite des Annales, la comparaison est toujours la bienvenue pour illustrer la spécificité ou non de la période historique ou de l'espace géographique concerné. Les références artistiques sont toujours valorisées : œuvres romanesques, peintures, etc. Enfin, la connaissance de travaux historiques (cf. bibliographie) est indispensable.

4.3. Proposition de corrigé

Le sujet embrassait toute l'étendue de la période coloniale faisant l'objet de la question au programme. Il était donc tout à fait possible de recourir à un plan chronologique (en trois parties) pour le traiter, à condition de bien choisir les dates charnières, et de les justifier. En matière de date charnière, on pouvait en trouver qui soient communes tant à l'histoire de l'empire colonial qu'à celle du capitalisme à la française, quitte à proposer des dates « arrondies ». Les bornes chronologiques les plus souhaitables étaient, ici, d'une part, 1870 ou « vers 1880 », et d'autre part, le début ou la fin de la Seconde guerre mondiale (1939 ou 1945). Cela permettait de faire une première partie traitant conjointement (ce qui était impératif) de la première phase de construction de l'empire colonial français « contemporain » et de la première « révolution industrielle », quitte à pointer du doigt, pour cette période, la faiblesse des liens entre capitalisme et colonisation ; une deuxième partie sur le grand empire colonial de la III^{ème} République, contemporain de la seconde révolution industrielle, avec des liens de plus en plus étroits, à divers titres, entre capitalisme et colonisation : il fallait alors montrer que l'on connaissait le débat sur l'impérialisme, avant 1914 (Hobson, Lénine, entre autres), mais aussi celui sur l'empire comme zone de repli pour un capitalisme français en difficulté, dans les années 1930 (le nom de Jacques Marseille devait apparaître) ; enfin une troisième partie sur le « divorce » entre capitalisme et colonialisme, sur fond de décolonisation et de modernisation (sinon américanisation) de l'économie métropolitaine.

Cela étant, c'était encore le plan thématique qui était le plus approprié pour faire ressortir tous les enjeux du sujet, quitte à retrouver un découpage chronologique au sein de chacune des parties de ce type de plan, comme on pourra en juger à travers les éléments de corrigé, ci-dessous.

Introduction

Le « second empire » colonial français a été contemporain des débuts et de l'essor du capitalisme de l'ère industrielle (tout au long de deux « révolutions » de cet ordre), mais aussi d'une participation quelque peu en retrait de la France à ce grand mouvement de modernisation économique, la fin de l'ère coloniale marquant, au contraire, une brusque accélération de cette modernisation. Quels rapports peut-on établir entre les deux ordres de faits, sachant que les liens de causalité entre impérialisme colonial et « stade suprême » du capitalisme, qui ont pu apparaître naguère évidents, le sont moins aujourd'hui aux yeux des historiens ? Le capitalisme français avait-il intérêt à ce que le pays se lance dans une aventure coloniale de grande ampleur (deuxième empire colonial contemporain d'outre-mer, derrière celui de la Grande-Bretagne), et est-ce qu'il y a fortement contribué, au moment de la conquête, puis lors de la « mise en valeur » ? En tout état de cause, ce capitalisme (ses entreprises, ses hommes) a-t-il profité de l'empire colonial et de son exploitation ? L'existence de l'empire colonial (sans régime général d'exclusif, mais de plus en plus protectionniste) a-t-elle pesé, en retour, sur l'évolution du capitalisme français, éventuellement en retardant les nécessaires mutations ?

Pour répondre à ces questions, il convient d'abord de présenter les éléments du débat, tel qu'il a eu lieu dès le XIXe siècle, puis d'éclairer les responsabilités du capitalisme (en sa version française), dans le processus de conquête, enfin d'étudier les différentes phases chronologiques de la « mise en valeur » de l'empire par les entreprises et intérêts français.

1. Des débats d'époque aux controverses entre historiens

a. Le débat entre économistes, au XIXe siècle

Bastiat (et les « libéraux » de la même veine) hostiles à la colonisation, présentée comme une entrave au bon développement économique capitaliste : point de vue remis en cause, dans un contexte différent (plus question d'exclusif), par Leroy-Beaulieu (années 1870).

b. Le débat politique, au XIXe siècle et dans la première moitié du XXe siècle

Au niveau du débat strictement politique : de Tocqueville (sur l'Algérie) à J. Ferry (sur sa grande politique d'expansion coloniale (cf. le fameux discours de 1885) ; finalement, le lien mis en avant par Ferry entre nécessité de l'expansion et besoins du capitalisme (lien en fait sujet à caution) divise moins la classe politique que les autres arguments (géostratégiques et civilisationnels). Pourtant, au niveau du débat plus idéologique, l'argument est retourné par les marxistes : cf. Lénine (ouvrage de 1916) et, dans les années 1920, le PCF (à propos du Maroc).

c. Controverses entre historiens et aspects mémoriels

Dénonciation de l'exploitation capitaliste des colonies (et des ses effets post-coloniaux) par les historiens « tiers-mondistes » et anti-impérialistes, puis thèse de J. Marseille, proposant d'ailleurs une approche fine par sous-période, donc calquant la problématique sur les différentes phases de mutation du capitalisme français. Controverse plus récente sur les aspects « positifs » de la colonisation.

2. Conquête coloniale et mutations du capitalisme

L'historiographie récente insiste beaucoup plus sur les motivations géostratégiques (et même culturelles) que sur les motivations économiques, restées, de fait, assez marginales, y compris sous la III^{ème} République, même si, à l'origine de presque chaque campagne de conquête coloniale, des groupes de pression capitalistes (différents selon la période : cf. l'évolution du capitalisme) ont joué un rôle certain.

a. 1830-1870

Cette première phase de conquête est contemporaine de l'entrée de la France dans la première « révolution industrielle », mais, même sous le Second Empire, qui a affiché une vraie politique de développement économique, la rivalité avec la Grande-Bretagne et la volonté de remettre en cause les traités de 1815 ont plus pesé que la perspective d'aider à la modernisation économique par l'expansion spatiale. Toutefois, des intérêts spécifiques ont agi à la marge : négociants et armateurs marseillais et bordelais (dans le cas de l'Algérie et Sénégal), soyeux lyonnais (dans le cas de la Cochinchine) – pas forcément les éléments les plus modernes du capitalisme français...

b. 1870-1914

Cette seconde phase de conquête (de loin la plus spectaculaire) a eu lieu sur fond d'une « crise » de transition entre première et deuxième révolution industrielle – crise de débouchés, puis nécessité de recourir encore plus à un marché mondialisé des matières premières. Mais la conquête proprement dite a été principalement vue par la France comme un moyen de redevenir une grande puissance (après l'humiliation de 1870-1871), et de contrer les appétits de la Grande-Bretagne puis, surtout, de l'Allemagne. Néanmoins, les intérêts capitalistes sont devenus plus voyants : encore les négociants et armateurs des grands ports, encore les soyeux lyonnais, mais aussi, de plus en plus, les industriels d'une huilerie rénovée, les grandes banques par actions, les groupes de BTP, les entreprises d'industrie lourde – spécialement lors des dernières conquêtes de la période (cf. le Maroc). Notons aussi le rôle du capitalisme d'implantation déjà coloniale – capitalisme spécialement agricole, et extensif (réunionnais vers Madagascar, algérien vers la Tunisie et le Maroc).

c. Première guerre mondiale et suites

On évoquera ici surtout le cas du Proche et Moyen-Orient, où le pétrole a joué un rôle important, et nouveau : la France n'a pas réussi à étendre « sa » Syrie jusqu'aux champs du Nord de l'Irak, mais obtenu un pourcentage de la production de ces champs. Pétrole : denrée certes encore surtout d'intérêt militaire, mais seconde révolution industrielle en marche, avec une France à la pointe de l'industrie automobile.

3. Heurs et malheurs de la « mise en valeur » capitaliste de l'empire

a. Avant 1914

L'empire colonial (en construction) profite à certains secteurs capitalistes, dont plusieurs sont en pointe en matière de modernisation économique. L'aide financière de l'État, apportée précisément en raison des communications impériales, et les mesures législatives (cf. le monopole de pavillon sur l'Algérie) ont puissamment contribué à la naissance et à l'essor d'un

secteur moderne et innovant de la navigation maritime (à vapeur : cf. les Messageries Maritimes) – permettant ainsi de combler le retard sur le rival britannique (non moins interventionniste). Citer aussi le choix de l'arachide au Sénégal, de première importance pour la modernisation des huileries françaises (cf. Lesieur). Mais, dans l'ensemble, industrie française (textiles, produits métallurgiques) encore relativement peu tournée vers l'empire pour les ventes, donc peu d'effets contra-cycliques ; capitalisme français peu implanté dans l'empire (malgré les profits élevés), sauf en Afrique du Nord (cf. capitalisme viticole, innovant, en Algérie ; capitalisme minier en Tunisie, bien moins contraint qu'en France) ; et, surtout, désintérêt du puissant capitalisme financier (préférant la Russie, et les États indépendants du Sud).

b. Entre-deux-guerres

Âge d'or de la « mise en valeur » de l'empire : liens renforcés entre le capitalisme français et les possessions d'outre-mer, pour servir et conforter l'essor économique des années 20 ; puis pour amortir les effets de la crise des années 30.

Causes et modalités : fin de la phase de conquête ; prise de conscience de l'intérêt économique à la lueur des enseignements de la Première guerre mondiale et des suites chaotiques de cette dernière à l'échelle mondiale ; politique de « préférence impériale » (cf. loi douanière de 1928) ; atouts spécifiques de l'empire pour un capitalisme nouvelle manière (avec premières ébauches de la société de consommation) : cf. phosphates d'Afrique du Nord et riz d'Indochine utilisés comme force de frappe commerciale à l'échelle mondiale ; caoutchouc d'Indochine (pour l'industrie automobile), tourisme exotique (cf. les circuits d'une filiale de la Compagnie Générale Transatlantique en Afrique du Nord), plantations de bananiers (Antilles, Guinée), développement du secteur des agrumes en Algérie, valorisation des bois exotiques pour l'ameublement (Gabon), exploitation des plantes à parfum par le secteur de la mode, voire veine coloniale pour le cinéma... Mais si les ressources de l'empire (anciennes ou nouvelles) ont nourri de manière plutôt modernisatrice l'évolution du capitalisme français (en métropole et outre-mer), les débouchés offerts de manière plus large qu'avant (hausse du pouvoir d'achat des populations, malgré l'exploitation indirecte du paysannat ; construction d'infrastructures, privilèges douaniers) par ce même empire n'ont-ils pas, mis à part le cas des huiliers et des liquoristes, retardé la modernisation d'industries, dont les industries ex-motrices de première génération (textiles, métallurgiques, ne vendant presque plus que dans l'empire) ? Le commerce extérieur et les placements français (capitalisme négociant et financier) n'ont-ils pas eu tendance à se replier sur l'empire, faute de mieux (mondialisation en trompe l'œil ; capitalisme « étriqué », pour un pays resté en majorité rural, et auquel l'empire, au reste sous-industrialisé, ne fournissait pas les matières premières stratégiques dont il aurait eu besoin) ? L'agriculture capitaliste (très moderne, et de plus en plus céréalières) des colons d'Algérie n'a-t-elle pas empêché de lutter contre les lacunes de la modernisation agricole en France même ?...

c. 1939-1962

Les conditions économiques de la période 1939-1945 entraînent un progrès du capitalisme industriel dans les colonies elles-mêmes, mais, après 1945, le coût de la poursuite de cet effort paraît trop élevé. De puissants intérêts économiques (Banque d'Indochine, grand colonat d'Algérie, CFAO, etc.) ont certes retardé une décolonisation que l'évolution du contexte géostratégique rendait inévitable. Mais ils ont finalement été débordés par un patronat à la fois plus « américanisé » et plus soucieux de modernisation en métropole même (où se développait la société de consommation).

Conclusion

Depuis 1962, et encore aujourd'hui : importantes traces laissées par ce passé commun entre capitalisme et impérialisme de type colonial (« Indo-Suez », maisons de négoce avec l'Afrique, Lesieur). À long terme, une modernisation capitaliste favorisée dans un premier temps par le contexte impérial, puis sans doute retardée par lui, mais avec des effets sociaux positifs (en métropole, sinon dans les colonies). Et une longueur d'avance en matière d'expérience de la mondialisation ?

V - Épreuve optionnelle de Droit public et science politique

Jury : Céline Braconnier, Jacques de Maillard

Rapporteur : Jacques de Maillard

Les membres du jury ont corrigé cette année 54 copies.

Sujet : « Les facteurs de la démobilisation électorale contemporaine »

5.1. Distribution des notes

54 candidats, soit 46% des présents ayant choisi cette option.

Note la plus basse : 01 ; la plus haute : 16

Note	candidats	effectif cumulé
1 à 3	3	3
4 à 7	13	16
8 à 10	18	34
11 à 13	14	48
14 et 15	4	52
16 et +	2	54

Moyenne générale : 9,29/20 (9,55 en 2010 / 8,38 en 2009 / 8,31 en 2008 / 9.60 en 2007 / 9.00 en 2006 / 9.30 en 2005).

Moyenne des admissibles : 11,94

Note la plus basse parmi les candidats admissibles : 07

5.2. Commentaires généraux sur les prestations des candidats

Le niveau des copies en droit public et science politique a été globalement moyen, avec des écarts relativement importants entre les moins bonnes et les meilleures copies. Outre les erreurs formelles (syntaxe et orthographe), les insuffisances les plus souvent relevées ont été les suivantes :

- Un manque de données statistiques élémentaires sur les niveaux d'abstention en fonction des types d'élection et leurs variations,
- Une tendance à rabattre la question des facteurs d'abstention sur des raisonnements de sociologie électorale beaucoup trop généraux (il ne s'agissait pas d'expliquer les orientations du vote), voire de sociologie générale (sur les transformations de famille). Il était essentiel de s'assurer que les analyses étaient reliées à la question posée (expliquer la démobilisation électorale).
- Un raisonnement trop normatif sur la corruption ou l'éloignement des acteurs politiques des préoccupations de la population. Il fallait montrer surtout en quoi ces phénomènes avaient des effets sur les perceptions que les électeurs avaient des acteurs politiques (et leurs conséquences sur le vote).
- La multiplication des références de façon quelque peu allusive, sans que l'on sache si cela révèle une vraie maîtrise des travaux cités.

Ont été particulièrement appréciées les copies :

- Qui ont été capables de souligner les nouvelles formes d'abstention, liées à une pratique intermittente du vote.
- Qui ont su mettre en évidence les différences facettes de ce phénomène (lié tant à « l'offre » qu'à la « demande » politique, et qui combine des facteurs politiques et sociaux).
- Qui ont su mettre en perspective la situation française au regard des autres pays occidentaux.
- Qui ont su dépasser la juxtaposition des théories (éventuellement contradictoires), en étant capable de proposer des articulations originales.

5.3. Proposition de corrigé

On a longtemps beaucoup voté en France. Si l'on prend comme indicateur le taux d'abstention aux législatives, celui-ci est resté autour de 20 % en moyenne depuis des débuts de la Troisième République jusqu'au milieu des années 1980. A partir du milieu des années 1980, on bascule dans un cycle de basse mobilisation (+10 points de % d'abstention aux législatives) qui s'accroît au tournant des années 2000 (+10 points de % d'abstention en + ; 39,6% d'abstention en 2002 et 40 % en 2007). Les scrutins récents marquent presque tous des records historiques d'abstention : européennes de 2009 (60% d'abstention), régionales de 2010 (53% d'abstention au 1^{er} tour), cantonales de 2011 (55% d'abstention aux deux tours). Ces taux d'abstention ont une conséquence importante : si on tient compte des non inscrits, les non votants sont plus nombreux que les votants pour pratiquement toutes les élections.

Ce phénomène de démobilisation n'est pas spécifiquement français : dans tous les pays européens (à l'exception du Danemark), on enregistre une hausse d'environ 10 points de % d'abstention aux législatives au cours de la dernière décennie et une hausse de l'abstention pour les scrutins locaux. Les Européens se rapprochent donc, dans leur comportement électoral, de celui adopté depuis plusieurs décennies par les Américains, qui sont très peu à participer aux élections de mi-mandat (en moyenne 35%, mais ce % est calculé sur la base des citoyens en âge de voter et non en % des inscrits) même s'ils participent davantage à l'élection présidentielle (61% lors de la dernière élection présidentielle).

Un autre élément de constat doit être posé : la démobilisation électorale varie en fonction du type d'élections. La présidentielle française, par sa capacité à mobiliser les inscrits, reste marquée par des taux de participation élevés. Certes, un record historique d'abstention est atteint le 21/04/2002 pour un 1^{er} tour de présidentielle (presque 30% d'abstention contre 20% en moyenne jusque là), mais cinq ans plus tard un nouveau record historique de participation est atteint lors des deux tours de 2007. Donc, en France, la démobilisation électorale ne renvoie manifestement pas à une rupture avec l'acte de vote, mais plutôt à un rapport plus distancié, marqué par une plus grande intermittence électorale. Les études de l'INSEE confirment la diffusion de cette intermittence électorale au niveau individuel : aujourd'hui, seule une petite minorité d'inscrits vote à tous les tours de scrutins pour les séquences électorales de 4 tours quand environ 10% ne votent jamais. Le comportement le plus répandu consiste donc à ne voter que de temps en temps.

Il faut donc se demander comment expliquer cette démobilisation électorale : à quoi est-elle due ? Peut-on l'expliquer par les transformations de l'offre politique (la transformation des systèmes partisans, les nouvelles formes de campagne électorale) ? Ou par les mutations de la demande politique (l'intérêt des citoyens pour la politique, la confiance dans les gouvernants) ? S'observe-t-elle de la même façon dans les différentes catégories sociales ? Comment expliquer les mobilisations variables en fonction des scrutins ?

Après avoir indiqué les facteurs proprement politiques (liés à la compétition partisane), nous montrerons que cette démobilisation doit être comprise dans un cadre plus large tenant

compte tant des facteurs sociaux (niveau d'instruction, catégorie socio-professionnelle) qu'environnementaux (c'est-à-dire les contextes à la fois politiques et sociaux qui structurent les comportements électoraux).

I - Les facteurs politiques de la démobilisation électorale

A - Facteurs de long terme

Fin des grandes idéologies, notamment de l'idéologie communiste ; plus facile de mobiliser pour changer la vie, soutenir un projet de société, que de mobiliser pour de petites améliorations à la marge.

Rapprochement des offres politiques, atténuation des clivages gauche/droite, difficulté à se repérer dans l'espace politique.

Aux Etats-Unis, la proximité idéologique des deux grands partis (« catch all parties ») explique sans doute pour partie que l'abstention ait longtemps été bien plus forte qu'en Europe.

Là comme ailleurs, les élections au cours desquelles on enregistre une participation exceptionnellement élevée sont précisément celles au cours desquelles un candidat parvient à incarner une promesse de rupture, qui mobilise aussi bien en sa faveur que contre elle (ex de Sarkozy en 2007, ex d'Obama en 2008).

B - Facteurs de moyen terme

A partir début des années 1980 en France, succession d'alternances politiques gauche/droite qui ne sont pas vécues comme débouchant sur des changements dans les modes de vie ; succession qui alimente un désenchantement vis-à-vis de la politique.

Il faut ajouter à cela que le climat politique a été marqué par une suite d'affaires, où les différents camps politiques ont été mis en cause pour des questions de corruption. De nombreux sondages témoignent du fait que les français perçoivent majoritairement leurs élus comme étant malhonnêtes, selon un sondage Sofres («Diriez-vous qu'en règle générale, les élus, les dirigeants politiques sont plutôt honnêtes ou plutôt corrompus ?»), 38 % les jugeaient corrompus en 1977, contre 58 % en 2002. Ce climat de défiance vis-à-vis des acteurs politiques est attesté par de nombreux autres indicateurs. Les français nourrissent le sentiment que les acteurs politiques sont éloignés de leurs préoccupations (voir TNS Sofres, « à votre avis, dans l'ensemble, les hommes politiques se préoccupent-ils de ce que pensent les français », les réponses « très ou pratiquement pas » passent de 42 % en 1977 à 66 % en 2003).

C - Facteurs de court terme

Réformes institutionnelles dont on peut émettre l'hypothèse qu'elles ont contribué à la hausse de l'abstention la plus récente : multiplication des scrutins (presque un chaque année en France) + réforme de l'inscription sur les listes électorales (inscription d'office bénéficiant aux jeunes de 18 ans qui sont les électeurs les moins constants et qui deviennent des « malinscrits » quand ils quittent le domicile parental, soit les inscrits qui, parce qu'ils ne sont pas inscrits au bureau de vote le plus proche de leur domicile effectif, votent le moins, en France comme aux Etats-Unis).

Même si les caractéristiques politiques des abstentionnistes sont difficiles à cerner (les sondages sont inadéquats du fait de la sous-déclaration de l'abstention), on peut faire l'hypothèse d'une abstention politique liée à la déception qui suit une mobilisation d'ampleur portée par une promesse de rupture : une partie de l'électorat de N. Sarkozy en 2007 participe de la hausse de l'abstention en ne votant pas aux régionales, cantonales dans un contexte où la droite de gouvernement est incarnée par un seul parti dont le représentant est au plus bas dans les côtes de popularité, y compris dans son propre camp.

II - Les facteurs socio-démographiques de la démobilisation électorale

La démobilisation électorale contemporaine n'affecte pas toutes les catégories de la population de la même façon. Alors que la participation électorale fut longtemps globalement assez égalitaire en Europe et que cette situation distinguait l'Europe des Etats-Unis, partout désormais ce sont les plus jeunes, les moins diplômés et les plus fragiles économiquement qui votent le moins.

1 - L'âge

Traditionnellement, entrée dans la vie active + fondation d'une famille associée à intérêt plus marqué pour la politique et vote plus constant (lié à intégration sociale, occasions plus fréquentes de discuter politique et pression de la norme civique).

Etudes Insee réalisées à partir d'un échantillon national de 40 000 inscrits dont les parcours de vote sont reconstitués grâce aux listes d'émargement montrent que la constance électorale augmente avec l'âge jusqu'à environ 65-70 ans.

Ce qui signifie aussi que les contours de l'électorat effectif se modifient nettement en fonction des scrutins. Si les scrutins de haute intensité comme les présidentielles mobilisent toutes les catégories d'âge, les catégories les plus âgées sont sur-représentées à l'occasion de la plupart des scrutins.

Dans tous les pays européens, la démobilisation électorale contemporaine est largement alimentée par l'intermittence des plus jeunes inscrits.

2 - Le niveau de diplôme

L'intérêt pour la politique et la capacité à se repérer dans l'espace politique (et donc, par exemple, à décrypter une campagne) sont très inégalement partagés. La corrélation entre ces variables et le niveau de diplôme est établie depuis longtemps. Les études de l'Insee montrent également que la corrélation est forte entre le niveau de participation électorale et le niveau de diplôme.

Plus les inscrits sont diplômés, plus leur participation est fréquente. Si les moins diplômés votent autant que les autres à l'occasion des scrutins de haute intensité, ils sont sous-représentés dans l'électorat effectif dès que l'intensité de la campagne baisse (environ 20 points de % de différence dans la participation des plus diplômés et de ceux qui le sont le moins).

3 - La CSP

Cette variable joue dans le même sens que le diplôme. Plus les inscrits sont économiquement fragiles, moins ils votent. Ainsi les études Insee montrent-elles que les écarts de participation entre ouvriers et cadres sont de 15 à 20 points en moyenne au cours des derniers scrutins de faible intensité ; ils sont encore supérieurs si on compare la participation des chômeurs et des cadres supérieurs.

Ces données établies par les études de l'Insee sont confortées par les données de la géographie électorale. C'est dans un département comme la Seine Saint-Denis, peuplé d'une population plus jeune, moins diplômée et plus au chômage que la moyenne nationale que l'on enregistre aujourd'hui les records d'abstention français. Dans les bureaux de vote des quartiers populaires de ce département, où l'on a autant voté que partout ailleurs à l'occasion des présidentielles de 2007, les écarts de participation à la moyenne nationale enregistrés depuis peuvent aller jusqu'à 30 points.

III - Les facteurs environnementaux

1 - La déstructuration de l'encadrement politique

Si la démobilisation électorale contemporaine est pour partie le fait des milieux qui traditionnellement s'intéressent le moins à la politique mais qui votaient malgré en cela en masse jusque dans les années 1980, c'est aussi parce que les environnements dans lesquels ils évoluent au quotidien compensent moins qu'avant ce peu d'intérêt.

- Encadrement des milieux populaires par les partis de masse, en France PC et PS = cellules et militants de quartiers, associations de parents d'élèves, amicales de locataires = dispositif de mobilisation électorale en période de scrutin. Aujourd'hui, encadrement déstructuré ou inexistant.
- En Allemagne, Italie, démocratie chrétienne également. De façon générale, même dans pays où aucun parti ne prend appui sur monde religieux pour mobiliser, diminution de la pratique religieuse et des formes de sociabilités qui l'accompagnaient (qui n'affecte plus aujourd'hui qu'environ 10% de la population) ont contribué à alimenter l'abstention.

2 - La recomposition des formes du lien social

Dès lors que déstructuration des formes politiques d'encadrement, intensité de la mobilisation électorale dépend de la capacité des entourages à relayer la campagne auprès de ceux qui, parmi les citoyens, sont les moins portés à la suivre.

- Le travail est moins qu'avant un environnement politisant. Moindre syndicalisation, tertiarisation du monde ouvrier, éclatement des grandes unités de travail, moins de discussions politiques, contrats précaires, chômeurs échappant à cet environnement.
- Importance de la famille comme dispositif informel de mobilisation électorale. Les conjoints votent ou s'abstiennent ensemble mais de façon générale, le fait d'être en couple fait voter, et cette force de l'entraînement est d'autant plus marquée qu'on appartient aux catégories les moins prédisposées à le faire : l'entraînement par un proche plus politisé dans les contextes de forte intensité explique l'importance de la participation. La multiplication des cellules familiales portées par un parent isolé emporte des effets marqués en termes de participation : neutralisation du dispositif d'entraînement intra-familial dans les ghettos US étudiés par Yvette Alex Assenssoh.

De façon générale, la vie sociale maintient cependant les populations y compris les moins intéressées par la politique dans un lien avec le vote par ces mécanismes d'entraînement. D'où la capacité des quartiers populaires de France et d'ailleurs à se mobiliser fortement pour une présidentielle et à se démobiliser tout aussi rapidement et largement un mois plus tard pour une législative à laquelle ne participent plus que les plus intéressés ou les plus culpabilisés de s'abstenir qui ont perdu leur capacité d'entraînement.

Conclusion

On observe donc une démobilisation très marquée, mais qui affecte inégalement les différentes catégories de la population. La démobilisation électorale marquée dont sont l'objet les démocraties occidentales s'explique par la combinaison d'une pluralité de facteurs politiques - tant du côté de l'offre (les redéfinitions de la compétition partisane) -, sociaux (avec notamment l'importance des critères d'âge, d'instruction et de CSP) ou encore environnementaux (avec les recompositions plus larges des liens politiques et sociaux).

Eut égard au désenchantement, au scepticisme, voire à la défiance vis-à-vis des acteurs politiques, ce qui étonne c'est même la capacité à se mobiliser de temps en temps que le

basculement dans un cycle de basse mobilisation. Comment l'expliquer ? On peut ici s'interroger sur l'importance de la campagne électorale dont la forme et l'intensité peuvent mettre en branle les dispositifs informels de mobilisation et mener à la participation de ceux qui ne croient pourtant plus en la capacité du vote à changer leur vie.

On indiquera pour finir que cette démobilisation électorale ne signifie pas pour autant une démobilisation politique. Les études montrent d'ailleurs que l'intérêt pour la politique ne baisse pas, comme d'ailleurs le sentiment de compétence politique de la population – 49 % des sondés se considéraient « beaucoup » ou « assez » compétents politiquement en 2007 contre 48 % en 1977, Bréchon, 2007). Cette relative dissociation entre intérêt pour la politique et mobilisation électorale, ce rapport plus distancié à la politique, explique également le recours accentué à d'autres formes de mobilisation, dont les répertoires se sont considérablement ouverts (grèves, manifestations, mais aussi squats, sit-in, etc.) qui contribuent à renouveler fortement les formes de la mobilisation politique.

Bibliographie indicative

- Céline Braconnier, Jean-Yves Dormagen, *La démocratie de l'abstention. Aux origines de la démobilisation électorale en milieu populaire*, Gallimard, Paris, 2007.
- Pierre Bréchon, « Les facteurs explicatifs de l'abstention : quelles relations entre abstention et processus d'individualisation sur une longue période ? », Communication au Congrès AFSP, 2007.
- Pierre Bréchon, Bruno Cautrès, « L'inscription sur les listes électorales : indicateur de socialisation ou de politisation ? », *Revue Française de Science Politique*, 1987, 37, 3, pp 502-528.
- Mark N. Franklin, *Voter turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- Daniel Gaxie, *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Le Seuil, Paris, 1978.
- Daniel Gaxie, « Le vote désinvesti. Quelques éléments d'analyse du rapport au vote », *Politix*, 1993, vol 6, n°22.
- François Héran, « De plus en plus de votants intermittents », *Insee Première*, 877, janvier 2003.
- Benjamin Highton, « Easy Registration and Voter Turnout », *Journal of Politics*, 1997, May, 59, pp 565-575.
- Scott Mac Clurg, « Social Networks and Political Participation : the Role of Social Interaction in Explaining Political Participation », *Political Research Quarterly*, 56, December 2003, pp 448-464.
- David W. Nickerson, « Is Voting Contagious ? Evidence from Two Fields Experiments », *American Political Science Review*, 102, 1, February 2008, pp 49-57.
- Steven J. Rosenstone, John M. Hansen, *Mobilization, Participation, and Democracy in America*, Macmillan Publishing Company, New York, 1993.
- Raymond E. Wolfinger, Steven J. Rosenstone, *Who Votes ?*, New Haven, London, Yale University Press, 1980, p 78-79.

VI - Epreuve orale de leçon

Jury : Maya Beauvallet, Céline Braconnier, Frédéric Carluer, Jézabel Couppey, Jean-Claude Daumas, Jean-Louis Lenhof, Jacques de Maillard, Olivier Mazade, Pierre Merle

Rapporteur : Frédéric Carluer

6.1. Les résultats : distribution des notes

45 candidats (+1 défaut)

Note la plus basse : 05 ; la plus haute : 17

Note	candidats	effectif cumulé
5 à 7	12	12
8 à 10	15	27
11 à 13	16	43
14 et 15	1	44
16 et +	1	45

Moyenne générale : 9,58

Moyenne des admis : 11,22

Note la plus basse parmi les candidats admis : 06

6.2. Liste des sujets

Les mesures de la richesse

La déflation

La banque est-elle une entreprise comme les autres ?

Le risque systémique

Qu'est qu'une firme ?

Comment expliquer les inégalités salariales ?

A quoi sert la politique de la concurrence ?

L'Etat maximise-t-il le bien-être collectif ?

Que signale le prix ?

Monopole et Innovation

Dans quelle mesure le système de propriété conditionne-t-il le développement?

L'aide au développement est-elle efficace?

Quelles sont les justifications économiques des politiques publiques culturelles?

Progrès technique et emploi

Vertus et limites du libre échange

La nouvelle donne du commerce international

L'avantage concurrentiel des nations

Le système productif français

L'économie de la protection sociale

Les rendements croissants

La décroissance

La dimension géographique de l'économie

Population active et productivité
Les modes successifs d'organisation du travail à l'ère industrielle
Crises et politiques anti-crisis dans le monde capitaliste
Le pouvoir de la presse dans une démocratie
Les démocraties contemporaines sont-elles en crise ?
Les sondages en démocratie
Qu'est-ce qu'un régime autoritaire ?
Le pragmatisme en sociologie
La rationalité en sociologie
Apprentissage et socialisation
Le don
L'électeur est-il rationnel ?
La culture est-elle élitiste ?
L'opinion pense-t-elle toujours mal ?
Les paradigmes sociologiques sont-ils utiles ?
L'actualité de Max Weber
La vie sociale est-elle régie par des lois ?
La méritocratie scolaire
Le pouvoir dans l'entreprise
Le lien social
Bureaucratie et démocratie
La justice sociale
Qu'est-ce que la vieillesse ?
Individualisme et mouvements sociaux
Le suicide au travail

6.3. Commentaires et recommandations

Les prestations orales d'une partie des candidats sont caractérisées par un certain nombre de lacunes. Les principales sont les suivantes. Si le temps d'exposé est fixé à 45 minutes, il s'agit de la durée maximum. Il est demandé aux candidats de ne pas dépasser cette durée. Certains d'entre eux s'ingénient, en allongeant de façon malvenue leur exposé, à tenir coûte que coûte les 45 minutes demandées. Il s'agit d'un mauvais calcul. Mieux vaut un exposé plus court que la présentation superflue d'un graphique ou d'une équation inutile. Dans les faits, le jury n'a pas pénalisé les exposés plutôt courts dont la durée était supérieure à 35 minutes lorsque les candidats ont préféré la qualité à la quantité (un quart des candidats a cependant réalisé un exposé d'une durée inférieure à 30 minutes).

Un autre défaut des candidats, parfois en rapport avec le précédent, tient au débit de la voix. Si certains candidats ont un débit trop rapide qui rend l'exposé difficile à suivre ; d'autres, ont un débit trop lent qui réduit forcément l'attention. Les candidats doivent s'entraîner à trouver le bon rythme, celui qui concilie compréhension et attention. Pour gagner du temps, certains candidats ont abusé des temps de pause ou de redites du plan alors même qu'un rétro-projecteur permet au jury de bien situer le raisonnement. Le plan est parfois même répété trois fois : d'abord dans la présentation générale ; ensuite, lors de la présentation de chaque partie ; enfin, en synthèse de chaque partie. Si la répétition est éventuellement nécessaire, elle doit être au service de l'exposé, à la fois concise et synthétique, pour montrer l'avancement de la démonstration. De même la conclusion ne doit pas être une répétition en raccourci de l'ensemble de l'exposé et constituer une quatrième redite... Si les principaux résultats peuvent être repris, il est nécessaire

d'élargir le propos à des domaines connexes, peu ou pas assez explorés dans l'exposé ou dans la littérature.

Un défaut classique est un exposé réduit la lecture des notes. Si le jury est évidemment attentif à la qualité scientifique du propos, il est aussi sensible aux qualités pédagogiques des candidats. Un texte entièrement lu, sans regarder les membres du jury, n'est pas conforme aux exigences ordinaires du concours et au métier de professeur. Les membres du jury ont récompensé les candidats qui ont su monter une maîtrise suffisante de la question traitée pour s'émanciper partiellement voire totalement de leurs notes.

Les contenus scientifiques des exposés sont marqués par des défauts classiques. D'une part, une connaissance parfois superficielle des auteurs classiques, connus essentiellement par des manuels et non par la lecture directe des textes canoniques, même si celle-ci est partielle. D'autre part, une connaissance trop limitée des auteurs contemporains, trop souvent absents des manuels. Les candidats ont aussi une connaissance trop restreinte des données factuelles. Par exemple, peu de candidats connaissent la proportion des sortants de formation initiale sans diplôme en France, proportion pourtant quasi constante depuis dix ans, ou encore des travaux des derniers prix Nobel, dont certains éclairent la dynamique de la mondialisation actuelle. Autre exemple, un exposé sur les régimes autoritaires ne doit pas s'émanciper de la réalité concrète de ces régimes et doit citer quelques pays susceptibles d'être assimilés à cet idéaltype. Quelques exposés, peu nombreux, ont eu le travers inverse et se sont limités au factuel, trop de chiffres et pas assez de mise en perspective théorique et historique.

Enfin, peu de candidats ont utilisé de manière stratégique la base informatique (présence d'un ordinateur en salle avec le fichier excel idoine) recensant, par auteur et par titre, l'ensemble des 2500 ouvrages du concours. Une recherche par mot-clé aurait permis, par exemple, à un candidat de savoir que son sujet correspondait exactement au titre de l'ouvrage de Michaël Porter « L'avantage concurrentiel des nations » et donc de ne pas polariser son exposé sur les seuls Smith et Ricardo...

Si la leçon reste l'épreuve phare de l'oral (coefficient 5 sur 10), une mauvaise note n'est cependant pas irrémédiable. Une candidate ayant eu 06/20 à cette épreuve en a fait la démonstration puisqu'elle a obtenu 17/20 à la fois en dossier et en mathématiques, et a donc été admise alors même qu'elle était mal classée à la suite des écrits...

VII - Epreuve orale de Dossier

Jury : Alain Beitone, Pierre-André Corpron, Catherine Guy, Marc Montoussé, Pierre-Olivier Perl.

Rapporteur : Marc Montoussé

7.1. Nature et déroulement de l'épreuve

Pour la première fois cette année, l'épreuve se déroule en deux parties : un commentaire de dossier portant sur un problème économique et social d'actualité et une interrogation portant sur la compétence Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable.

L'épreuve est définie par le texte officiel suivant :

« 2° L'épreuve se déroule en deux parties. La première partie est notée sur 15 points, la seconde sur 5 points (durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum ; coefficient 3).

Première partie : commentaire d'un dossier portant sur un problème économique ou social d'actualité, suivi d'un entretien avec le jury (commentaire : vingt-cinq minutes ; entretien : quinze minutes maximum).

Seconde partie : interrogation portant sur la compétence Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable (présentation : dix minutes ; entretien avec le jury : dix minutes).

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 les compétences professionnelles des maîtres de l'annexe de l'arrêté du 12 mai 2010.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes. »

7.2. Les résultats : distribution des notes

- Moyennes :
 - o Partie commentaire de dossier : moyenne des admissibles : 8,54 / 15 ; moyenne des admis : 10,09 / 15
 - o Partie « agir en fonctionnaire... » : moyenne des admissibles : 3,20 / 5 ; moyenne des admis : 3,74 / 5
 - o Ensemble de l'épreuve : moyenne des admissibles : 11,78 / 20 ; moyenne des admis : 13,83 / 20.

- Distribution des notes :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	1				3	1	4	1	8	6	2	4	5	1	4	2	2	1	

7.3. Commentaires et recommandations

Partie de l'épreuve commentaire de dossier

Comme en témoignent les notes obtenues par les candidats, l'épreuve de dossier a été globalement bien réussie.

Les remarques qui suivent reprennent pour partie celles contenues dans les rapports précédents.

- A quelques exceptions près, les candidats ont bien géré le temps de leur exposé (25 minutes maximum) ; les plans étaient généralement bien présentés (le plus souvent à l'aide d'un transparent – ce qui est d'ailleurs conseillé), puis respectés.

- La majorité des candidats ont manifesté une bonne aisance orale ; on rappellera toutefois l'importance de regarder les membres du jury et de ne pas lire son exposé.

- Sur le fond, la qualité des prestations tient surtout au degré de prise en compte du dossier, à sa contextualisation historique et théorique et à sa mise en perspective analytique. Les moins bons exposés se sont limités à une restitution plate du texte, sans perspective critique ni arrière-plan théorique ou illustration pertinente. C'est sans doute le défaut majeur et le plus courant : beaucoup de candidats ne parviennent pas à dépasser un simple compte-rendu du texte pour s'en servir comme support d'une réflexion sur ses enjeux actuels ou sur sa place dans l'histoire de la pensée. Ils en restent alors à une forme de restitution se limitant parfois à la paraphrase. Si l'appui sur le texte est essentiel, les candidats doivent s'avoir s'en éloigner pour l'analyser et le mettre en perspective.

Les lacunes principales se manifestent au niveau de l'entretien. Les connaissances théoriques, en économie notamment, sont trop souvent superficielles. Elles ne résistent souvent pas à des demandes d'explications, ce qui traduit des insuffisances au niveau de l'acquisition des compétences de base en microéconomie et en macroéconomie. Les candidats doivent être réactifs face à des questions relevant des différents champs disciplinaires (économie, sociologie, sciences politiques, histoire économique et sociale). De nombreux candidats manquent singulièrement de culture historique et sont incapables de situer dans le temps des événements marquants (hyperinflation allemande, rapport Villermé,...). Il est aussi attendu des candidats qu'ils connaissent certains ordres de grandeur (PIB, taux de chômage, taux d'inflation...).

On conseillera aux candidats de ne pas évoquer au cours de leur exposé des noms d'auteurs et de théories qu'ils ne maîtrisent pas ou très peu. Par ailleurs, il vaut mieux reconnaître une lacune plutôt que de vouloir avoir réponse à tout en essayant de masquer une ignorance par une rhétorique sans contenu.

Au total, le jury conseille aux candidats :

- de prendre une certaine distance, un recul critique par rapport au texte proposé ; il faut le mettre en perspective en mobilisant leurs connaissances sur le thème du dossier ;
- d'acquérir les compétences nécessaires dans les différents champs disciplinaires sans omettre l'histoire économique et sociale des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles.

Dossiers traités par les candidats :

En économie :

- Conseil d'analyse économique et Conseil allemand des experts en économie, « Evaluer la performance économique, le bien-être et la soutenabilité » (extrait), Rapport présenté au Conseil des ministres franco-allemand du 10 décembre 2010.
- Laurent E. et Le Cacheux J., « Réforme de la fiscalité carbone dans l'Union Européenne. Les options en présence », *Revue de l'OFCE*, 2011/1 – n° 116, p. 393-408.
- Centre d'analyse stratégique, « Emploi et chômage des jeunes : un regard comparatif et rétrospectif », *Note d'analyse*, n° 224, 2011, p. 1-11.
- Centre d'analyse stratégique, « L'évolution des prix du logement en France sur 25 ans », *Note d'analyse*, n°221, 2011.
- Keynes J. M., *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, chapitre XXIV : « Notes finales sur la philosophie sociale à laquelle la théorie générale peut conduire », 1936.
- Clerc M.-E. et Coudin E., « L'IPC, miroir de l'évolution du coût de la vie en France ? Ce qu'apporte l'analyse des courbes d'Engel », *Economie et statistiques*, n° 433-434, 2010.
- Anne D. et L'Horty Y., « Les effets du revenu de Solidarité active sur les gains du retour à l'emploi », *Revue économique*, 2009/3, vol. 60, p. 767-776.
- Davoine L., « L'économie du bonheur, quel intérêt pour les politiques publiques ? », *Revue économique*, 2009/4, vol.60, p. 905-926.

En sociologie :

- Paugam S., *La société française et ses pauvres*, PUF, 1995, p. 85-115.
- Héran F., « Un classique peu conformiste : La cote des prénoms », in *Revue européenne des sciences sociales*, La tradition Durkheimienne : tradition et actualité, in memoriam Philippe Besnard, Tome XLII, 2004, n° 129, p. 159-178.
- Hervieu B. et Viard J., *L'archipel paysan*, L'Aube, 2001, p. 62-82.
- Peugny C., « Les enfants de cadres : fréquence et ressorts du déclassement », in Bouffartigue P. et alii, *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement ?*, Armand Collin, 2011, p. 171-186.
- Doytcheva M., « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, 2010/4, vol. 1, p. 423-438.
- Magni-Berton R., « Holisme Durkheimien et holisme Bourdieusien, étude sur la polysémie d'un mot », *L'Année sociologique*, 2008/2, vol. 58, p. 299-318.
- Bréchon P. et Galland O., « Individualisation et individualisme », in Bréchon P. et Galland O., *L'individualisation des valeurs*, Armand Colin, 2010, p. 13-31.
- Wacquant L., « L'habitus comme objet et méthode d'investigation. Retour sur la fabrique du boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Le Seuil, 2010/4, n° 184, p. 108-121.
- Donzelot J., « La ville à trois vitesses : relégation, périurbanisation, gentrification », *Esprit*, mars-avril 2004, p. 14-39.

Partie de l'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat... » :

Note mini : 0,5 (1 candidat)

Note maxi : 5 (4 candidats)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document. L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes. La première partie de l'entretien porte sur le thème de l'exposé ; ensuite le jury pose une nouvelle question sur un autre thème.

Cette épreuve, « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable », peut porter sur des domaines divers : droit et obligations des fonctionnaires, principes du service public, vie scolaire, vie pédagogique...

Il n'est pas attendu des candidats qu'ils aient une connaissance pointue des différents textes réglementaires. Au-delà des connaissances institutionnelles minimum, ils doivent savoir rendre compte de façon pertinente des obligations des fonctionnaires et des valeurs fondatrices du service public d'éducation ; on attend une réflexion sur le système éducatif et une attitude pragmatique face aux différentes situations auxquels les professeurs peuvent être confrontés.

Le candidat est évalué sur ses connaissances et la qualité de sa réflexion personnelle. Le jury n'attend pas des réponses convenues et artificielles ; le candidat doit donc veiller à la cohérence et à la sincérité de ses propos. Lors de l'entretien il doit savoir faire preuve de capacité d'écoute et de réactivité en évitant toute précipitation qui pourrait l'amener à faire des réponses toutes faites et peu réfléchies. Il est attendu du candidat qu'il soit capable de se projeter correctement dans la fonction qu'il souhaite occuper.

Thèmes traités par les candidats :

- Obligation de réserve
- Obligation de discrétion professionnelle
- Obligation d'information au public
- Obligation d'obéissance hiérarchique
- Contrôle des absences
- Conseil de classe
- Orientation et dialogue avec les familles
- Prise en compte de la diversité des élèves
- Évaluation des élèves
- Travail en équipe
- Principe de laïcité
- Coopération avec les parents et les partenaires de l'école
- Accueil des élèves handicapés
- Accompagnement personnalisé
- Conseil pédagogique et harmonisation des modalités d'évaluation
- Expérimentations
- Conditions matérielles d'enseignement

Exemples de sujets « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Exemple 1 :

Document : Obligation de réserve

Le principe de neutralité du service public interdit au fonctionnaire de faire de sa fonction l'instrument d'une propagande quelconque. La portée de cette obligation est appréciée au cas par cas par l'autorité hiérarchique sous contrôle du juge administratif.

L'obligation de réserve est une construction jurisprudentielle complexe qui varie d'intensité en fonction de critères divers (place du fonctionnaire dans la hiérarchie, circonstances dans lesquelles il s'est exprimé, modalités et formes de cette expression).

C'est ainsi que le Conseil d'Etat a jugé de manière constante que l'obligation de réserve est particulièrement forte pour les titulaires de hautes fonctions administratives en tant qu'ils sont directement concernés par l'exécution de la politique gouvernementale.

A l'inverse, les fonctionnaires investis d'un mandat politique ou de responsabilités syndicales disposent d'une plus grande liberté d'expression.

La réserve n'a pas trait uniquement à l'expression des opinions. Elle impose au fonctionnaire d'éviter en toutes circonstances les comportements portant atteinte à la considération du service public par les usagers.

Source : Direction générale de l'administration et de la fonction publique (site internet)

Présentation de la situation :

Un journaliste vous demande votre opinion, en tant que professeur de Sciences économiques et sociales, sur la réforme du lycée.

Question :

Commenter la situation en précisant les conséquences de l'obligation de réserve sur l'exercice du métier d'enseignant.

Exemple 2 :

Document :

Pour l'exercice des compétences définies à [l'article L. 421-5](#), le conseil pédagogique :

1° Est consulté sur :

- la coordination des enseignements ;
- l'organisation des enseignements en groupes de compétences ;
- les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves ;
- la coordination relative à la notation et à l'évaluation des activités scolaires ;
- les modalités générales d'accompagnement des changements d'orientation ;
- les modalités des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers.

2° Formule des propositions quant aux modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé, que le chef d'établissement soumet ensuite au conseil d'administration.

3° Prépare en liaison avec les équipes pédagogiques :

- la partie pédagogique du projet d'établissement, en vue de son adoption par le conseil d'administration ;
- les propositions d'expérimentation pédagogique, dans les domaines définis par [l'article L. 401-1](#) du code de l'éducation.

4° Assiste le chef d'établissement pour l'élaboration du rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement mentionné au 3° de [l'article R. 421-20](#).

5° Peut être saisi, pour avis, de toutes questions d'ordre pédagogique par le chef d'établissement, le conseil d'administration ou la commission permanente.

Source : Code de l'éducation - Article R421-41-3 / créé par le [décret n°2010-99 du 27 janvier 2010 - art. 6](#)

Présentation de la situation :

Sur proposition du conseil pédagogique, le conseil d'administration a adopté, pour l'année scolaire, un mode d'organisation pour l'accompagnement personnalisé : les groupes sont constitués d'élèves issus de classes différentes.

Question :

Quels sont les objectifs et les modalités de l'accompagnement personnalisé et quel est le rôle de l'enseignant dans sa mise en œuvre ?

VIII - Rapport sur l'épreuve orale de mathématiques et statistiques appliquées aux sciences sociales

Jury : Christine Dhers (rapporteur), Bernard Egger, Hervé Müller et Laurent Piccinini.

Rapporteur : Christine Dhers

8.1 Déroulement et objectifs de l'épreuve

L'épreuve orale de mathématiques, affectée d'un coefficient 2 et d'une durée de 30 minutes est précédée d'une préparation de 1h30, sans consultation possible de documents.

Les candidats ont à leur disposition : des papiers spéciaux spécifiques (*papier millimétré, papier semi-log, papier log-log...*), des calculatrices (Texas Instrument 82 Stats et Casio Graph 35+) et, à partir de la session 2012, des ordinateurs munis de tableurs.

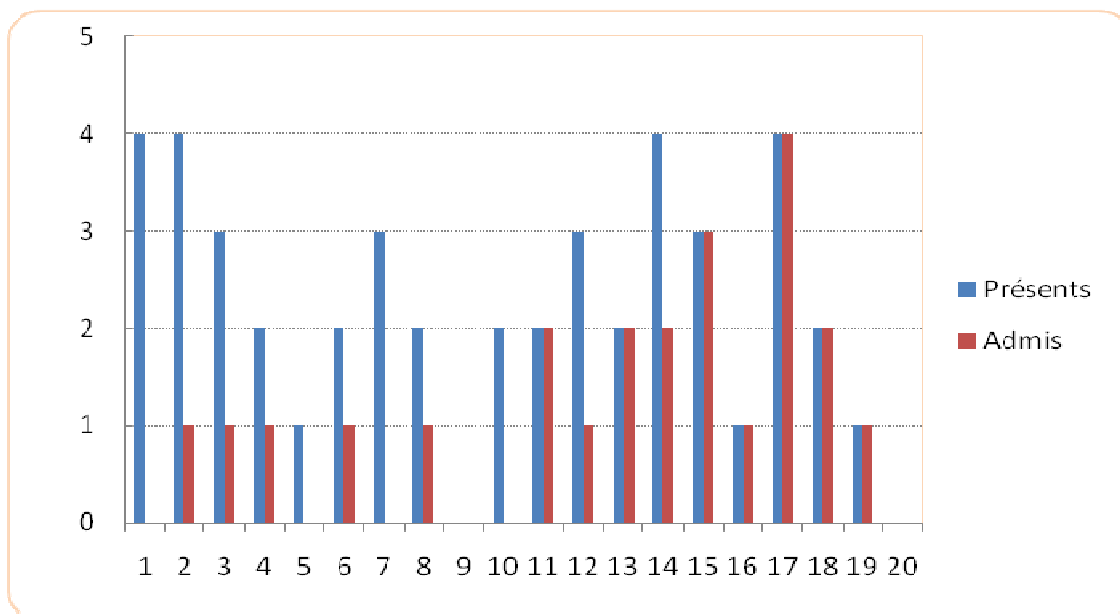
Cette épreuve est articulée autour d'un objectif double : d'une part, s'assurer que le candidat maîtrise les concepts et les outils mathématiques et statistiques utiles à un enseignant de sciences économiques et sociales de l'enseignement secondaire et d'autre part mesurer l'acquisition d'une culture mathématique et statistique nécessaire à la compréhension des théories et analyses socio-économiques quantitatives. Le jury attend des candidats qu'ils relient les outils mathématiques, leurs rôles, leurs manipulations et leurs interprétations économiques.

Chaque candidat traite un sujet composé d'une question et de deux exercices portant sur des domaines différents du programme comme l'analyse, l'algèbre linéaire, les probabilités ou les statistiques. Un échantillon des sujets proposés est donné en annexe du présent rapport.

La question de cours qui débute l'interrogation est très courte et a pour objectif d'évaluer la maîtrise des outils mathématiques élémentaires et fondamentaux, comme les pourcentages, les coefficients multiplicateurs, les indices, les indicateurs statistiques (moyennes, écart-type, médiane, quartiles) et les calculs de probabilité (espérance, variance) basiques.

8.2 Résumés statistiques et analyse de la série des notes obtenues

Candidats admissibles	Présents	Moyenne	Ecart type	Médiane	1°quartile	3°quartile
46	45	9,3	5,8	10	3	14,5
	Admis	Moyenne	Ecart type	Médiane	1°quartile	3°quartile
	23	12,9	5	14	11	17



Les résultats sont stables comparés à ceux de l'année 2010 : même moyenne et écart type un peu plus élevé montrant toujours une grande hétérogénéité.

Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance de cette épreuve de mathématique comme en atteste la superposition des deux diagrammes en bâtons ci-dessus. En outre, les dix premiers candidats reçus ont une moyenne de 14,9 et tous les candidats qui ont obtenu une note supérieure à 15 sont reçus.

8.3 Commentaires du jury et conseils aux futurs candidats

Un certain nombre de candidats semblent assez peu préparés à cet oral de mathématique comme le confirme les 14 notes inférieures ou égales à 5 (31 %). Nous conseillons vivement aux futurs candidats de ne pas négliger leur formation en mathématique.

Trop de candidats ne maîtrisent pas des notions élémentaires exigibles d'élèves de Terminales ES. Ainsi, par exemple, la dérivation, le calcul d'une élasticité-point et l'interprétation du résultat numérique en terme de variations relatives, la manipulation des fonctions logarithme, exponentielle de base e et de base quelconque.

En ce qui concerne les calculs, les candidats doivent s'attacher à maîtriser l'utilisation d'une calculatrice, pour mener des calculs classiques, déterminer des paramètres statistiques (moyenne, variance, droite de régression), ou pour inverser une matrice.

Il est rappelé également que les candidats doivent savoir lire et interpréter les sorties de logiciels (type utilitaire d'analyse Excel) dans le cadre de la régression linéaire simple ou multiple.

Notons enfin que treize candidats obtiennent une note supérieure ou égale à 14 sur 20 (29 %), ce qui témoigne d'une bonne maîtrise des méthodes et des outils. Certaines prestations sont excellentes et les sept candidats ayant obtenu 17 sur 20 ou plus ont fait preuve d'une assimilation remarquable des notions abordées dans les sujets sur lesquels ils ont été interrogés.

Le jury recommande aux futurs candidats de tenir compte des quelques conseils qui suivent afin de réussir au mieux l'épreuve de mathématiques appliquées aux sciences sociales.

- Nous invitons les futurs candidats de la session de 2012 à consulter les rapports du jury des années précédentes.
- Une bonne maîtrise des programmes de l'enseignement secondaire **est indispensable** y compris les nouveaux programmes (voir Bulletin Officiel Spécial n°9 du 30 septembre 2010).
- Le jury tient le plus grand compte de la clarté de l'exposé et valorise la prestation orale du candidat. Certaines notes très convenables ont été attribuées à des candidats qui, après obtention de résultats erronés à l'issue de leur préparation, ont su les remettre en question, les corriger et mettre ainsi en évidence une réactivité et un esprit critique nécessaires à l'exercice de l'enseignement. Cependant, connaître une « formule », même exacte, est souvent insuffisant ; le jury attend qu'elle soit comprise et que le candidat puisse la commenter, l'expliquer, voire la démontrer dans certains cas simples. Enfin, la nature orale de l'épreuve permet au candidat de ne pas écrire au tableau l'intégralité de ses résultats ou de ses calculs intermédiaires. Un bon équilibre entre commentaires oraux et résultats écrits est apprécié du jury et facilite au demeurant la bonne gestion du temps par le candidat.
- Savoir manipuler correctement une calculatrice évite d'avoir à mener à la main des calculs fastidieux et permet souvent de vérifier ses résultats. Il est vivement conseillé de s'entraîner à cette manipulation. Pour améliorer sur ce point l'égalité de traitement entre les candidats, le jury interdit l'usage d'une calculatrice personnelle . Rappelons que, deux types de calculatrice sont mis à disposition des candidats (TI 82 Stats et Casio Graph 35+) ainsi qu'un ordinateur avec un tableur à partir de la session 2012.
- Le jury tient à souligner ici un certain nombre de compétences importantes que les candidats doivent s'attacher à maîtriser :
 - Statistiques descriptives : paramètres classiques, coefficient de variation, concentration (Indice de Gini, Médiale).
 - Fonctions numériques d'une variable : fonctions exponentielles de base a ($a > 0$)
 - Convexité et dérivée seconde.
 - Primitives, passage d'une fonction de coût marginal à une fonction de coût total.
 - Fonctions de plusieurs variables : dérivées partielles, optimisation, multiplicateur de Lagrange.
 - Probabilités : lois de probabilité classiques, discrètes et continues (loi normale incontournable), lien entre fonction de répartition et densité de probabilité.
 - Intervalles de confiance.
 - Théorie des tests d'hypothèse, formulation des hypothèses H_0 et H_1 , notions de risques de première et de seconde espèce, de p-value ; application à la régression, tests d'indépendance du Khi^2 ou d'ajustement à une loi.

8.4 Résumé des principales notions figurant au programme de l'épreuve

(Cf. Bulletin Officiel de L'Education Nationale n°29 du 17 juillet 2003)

Le programme de mathématiques de première et terminale doit être très bien assimilé. S'ajoutent à ces contenus des approfondissements qui font partie du programme de Licence de sciences économiques et sociales ainsi que des programmes d'enseignement statistiques de second cycle.

Analyse :

- Fonction numérique d'une variable réelle : continuité, dérivabilité, tableau de variations, graphe, convexité. Primitives, calcul intégral. Développements limités, formule de Taylor.
- Fonction numérique de plusieurs variables : dérivées partielles, gradient, différentielle d'ordre 1 et 2. Intégrales doubles.
- Optimisation d'une fonction de plusieurs variables. Multiplicateurs de Lagrange.
- Suites : sens de variation, convergence. Suites récurrentes, suites arithmétiques et géométriques. Application aux mathématiques financières.
- Séries : définition, convergence, cas des séries de terme général : $q^n, \frac{q^n}{n!}, \left(\frac{1}{n}\right)^k$.

Algèbre et géométrie :

- Espaces et sous-espaces vectoriels de dimension finie : bases, dimension.
- Applications linéaires : noyau, image, rang. Matrice d'une application linéaire.
- Opérations sur les matrices. Changement de base, diagonalisation.
- Résolution d'un système linéaire d'équations.
- Produit scalaire, distance, norme. Projection orthogonale.
- Equation de droites dans le plan, de plans dans l'espace.

Calcul des probabilités :

- Evénements aléatoires, probabilité dans le cas d'un univers fini ou infini.
- Probabilités conditionnelles, théorème de Bayes, événements indépendants.
- Variables aléatoires discrètes ou continues. Fonction de répartition. Densité de probabilité.
- Moments centrés ou non centrés (moyenne, écart type). Espérance mathématique d'une fonction d'une variable aléatoire. Quantiles d'ordre p.
- Loi de probabilité de variables aléatoires usuelles : uniforme, binomiale, Poisson, gaussienne (normale), exponentielle. Théorème central limite.
- Variables aléatoires à valeurs dans \mathbb{R}^2 : loi du couple (cas discret ou continu), covariance, coefficient de corrélation linéaire.
- Matrice de variance covariance, de corrélation pour p variables aléatoires.

Statistique :

- Variable statistique unidimensionnelle (qualitative ou quantitative) : moyenne, écart type, coefficient de variation, de symétrie. Quartiles, quantiles d'ordre p. graphiques : diagrammes, boîtes à pattes (boxplot), histogrammes.
- Statistique descriptive multidimensionnelle :
 - o Cas de p variables quantitatives : matrice de covariance, de corrélation linéaire, analyse en composantes principales, régression linéaire multiple.
 - o Analyse des correspondances simples dans le cas de deux variables qualitatives.
- Statistique inférentielle :
 - o Estimateur : propriétés, estimation ponctuelle ou par intervalle de confiance.
 - o Tests d'hypothèses : risques d'erreur, région critique. Application au test du chi-deux (ajustement à une loi, liaison de deux variables qualitatives)

- Modèle linéaire (cas de la régression linéaire simple ou multiple) : estimateur des moindres carrés, test de Student de signification des coefficients de régression.
- Lecture de sorties de logiciels dans le cas de traitements informatiques de données. Interprétation des résultats d'une analyse statistique unidimensionnelle ou multidimensionnelle de données socio-économiques.

Bibliographie

- Tous manuels de mathématiques du second cycle de l'enseignement secondaire ainsi que de BTS tertiaire.
- BARNICHON (2008), *Mathématiques et statistiques appliquées à l'économie*, Paris, Bréal.
- BLAIR Jacques (1990), *Algèbre linéaire pour l'économie et les sciences sociales*, éditions universitaires
- BLUM Alain (1991), *aux sciences sociales*, Paris, Bordas-Dunod
- DOLLO Christine et LUISET Bernard (1998), *Des concepts économiques aux outils mathématiques*, Paris, Hachette supérieur
- DUPONT, Bernard (1997), *Algèbre pour les sciences économiques*, Paris Armand Colin.
- MICHEL Philippe (1996), *Cours de mathématiques pour économistes*, Paris, Economica
- POUPALOIN Gabriel et PUPION Georges (2002), *Les mathématiques de l'économie*, Paris, Vuibert
- PY Bernard (1996), *Statistique descriptive : nouvelle méthode pour comprendre et réussir*, Paris, Economica
- SOL Jean-Louis (1993), *Mathématiques : accès à l'université*, Paris Dunod
- TRUC, Jean-Paul (1994), *Précis de mathématiques et de statistiques*, Paris, Nathan
- Pour le plaisir : SCHWARTZ Daniel (1994), *Le jeu de la science et du hasard*, Paris, Flammarion.

8.5. Exemples de sujets proposés

Premier exemple : Un sujet complet

QUESTION

Présenter la méthode du Lagrangien pour l'optimisation des fonctions à deux variables.

EXERCICE 1

Soit (X, Y) un couple de variables aléatoires discrètes dont la loi de probabilité est indiquée dans le tableau ci-après :

X \ Y	1	2	3	4
1	0,08	0,04	0,16	0,12
2	0,04	0,02	0,08	0,06
3	0,08	0,04	0,16	0,12

- 1) Déterminer les lois marginales de X et Y et indiquer si ces variables aléatoires sont indépendantes.
- 2) Déterminer $\text{cov}(X, Y)$.
- 3) Déterminer la loi de la variable $Z = X + Y$.
- 4) On pose $T = \inf(X, Y)$ et $U = \sup(X, Y)$.
Déterminer la loi du couple (T, U) .

EXERCICE 2

Une entreprise produit un bien dont le coût total de production en euros est donné par la fonction C_K définie par :

$$C_K(q) = \frac{20}{K - q} + 0,2q + 0,8K$$

où K est la capacité de production ($K > 0$) et q la production ($q \in [0 ; K]$). On note (C_K) la courbe représentative de la fonction C_K dans un repère orthonormal $(O ; \vec{i} ; \vec{j})$.

- 1) On suppose dans cette question que $K = 200$.
 - a) Etudier les variations de la fonction C_{200} puis dresser son tableau de variation.
 - b) Déterminer le point A de la courbe de la fonction C_{200} où la tangente est parallèle à la droite d'équation $y = x$. Donner une équation de cette tangente que l'on note D .
 - c) Tracer la courbe (C_{200}) représentative de la fonction C_{200} ainsi que la droite D .
 - d) Calculer la valeur moyenne sur l'intervalle $[0 ; 195]$.
- 2) Etude de la fonction C_K .
 - a) Etudier les variations de la fonction C_K puis dresser son tableau de variation.
 - b) Démontrer que la droite D est tangente à la courbe C_K en un point A_K dont on précisera les coordonnées.
 - c) Tracer dans le repère précédent, les courbes (C_{100}) et (C_{50}) .

- 3) Dans cette question, la production est fixée à une valeur q_0 et on considère la fonction F définie sur $]q_0; +\infty[$ par :

$$F_{q_0}(K) = \frac{20}{K - q_0} + 0,2q_0 + 0,8K$$

A chaque capacité K , F_{q_0} associe le coût total de production pour un niveau de production q_0 .

- Etudier le sens de variation de F_{q_0} .
- Déterminer la capacité K_0 qui minimise le coût total au niveau de production q_0 et exprimer $C_{K_0}(q_0)$ en fonction de q_0 . Cette valeur est appelée coût total de long terme.

Deuxième exemple : un sujet complet

QUESTION

Définir le coefficient de Gini et la courbe de concentration. Utilisations.

EXERCICE 1

Une entreprise fabrique deux types de billes d'argile.

La tonne de billes de type **A** est vendue 1056 euros, tandis que la tonne de billes de type **B** est vendue 448 euros.

La capacité de production de l'entreprise est de 200 tonnes par mois.

Le coût total de fabrication en euros est donné par la fonction **C** définie par

$$C(x, y) = 9x^2 + 5y^2 - 6xy + 25000$$

où **x** et **y** sont respectivement le nombre de tonnes de billes de type **A** et de type **B** produit et vendu mensuellement.

- 1) Soit **f** la fonction définie sur \mathbb{R}^{+2} par $f(x, y) = 1056x + 448y - C(x, y)$
Que représente la fonction **f** pour l'entreprise.
- 2) Maximiser la fonction **f**, sous la contrainte $x + y = 200$, par la méthode du Lagrangien.
Interpréter le résultat dans le contexte de l'entreprise.
- 3) Déterminez le multiplicateur de Lagrange du problème précédent.
Interpréter dans le cadre de l'entreprise.
- 4) Le patron de l'entreprise s'interroge sur la pertinence de vouloir produire à pleine capacité.
 - a) Quel problème de maximisation doit-il résoudre ?
 - b) Résoudre ce problème.
 - c) Est-ce réalisable par l'entreprise ?

EXERCICE 2

Tous les jours une entreprise doit envoyer un colis, pour cela elle utilise une des deux agences : l'agence A ou l'agence B.

La probabilité pour que l'agence A livre le colis avec du retard est de 0,1 et la probabilité pour que l'agence B livre avec du retard est de 0,2. Les différentes livraisons sont indépendantes.

Dans cet exercice nous étudions diverses situations liées à ces données. Les hypothèses données pour une situation ne sont valables que pour cette situation.

Situation 1:

L'entreprise décide d'utiliser l'agence A pendant **n** jours consécutifs (**n** étant un entier non nul).

On note **X** la variable aléatoire représentant le nombre de jours où le colis arrive en retard parmi les **n** jours.

- 1) Déterminer la loi de **X** et rappeler la valeur de son espérance.
- 2) L'agence A fait payer à l'entreprise un prix de 8€ par colis si le colis arrive dans le temps voulu et la livraison est gratuite si le colis arrive en retard. On note **C** le prix payé par l'entreprise après les **n** jours.
 - a) Exprimer **C** en fonction de **X**.
 - b) En déduire le prix moyen payé par l'entreprise pendant une durée de **n** jours.

Situation 2 :

L'entreprise tente l'expérience suivante : à partir d'un jour donné que l'on notera le jour 1, elle décide d'utiliser l'agence A jusqu'à ce qu'un colis arrive en retard, le jour suivant elle utilisera alors l'agence B.

On note Y la variable aléatoire représentant le numéro du jour où pour la première fois l'entreprise utilise l'agence B.

- 1) Justifier que $Y(\Omega) = \mathbb{N}^* - \{1\}$
- 2) Montrer que $\forall k \in \mathbb{N}, k \geq 2$, on a : $P(Y = k) = (0,9)^{k-2} \times 0,1$
- 3) Vérifier par le calcul que $\sum_{k=2}^{+\infty} P(Y = k) = 1$

Situation 3 :

L'entreprise fonctionne ici de la façon suivante :

- Le premier jour elle utilise l'entreprise A,
- Si un jour donné le colis a du retard alors l'entreprise change d'agence de transport sinon elle conserve la même agence de transport.

Pour $n \geq 1$, on note p_n la probabilité pour que l'entreprise utilise l'agence A le $n^{\text{ième}}$ jour.

- 1) Donner la valeur de p_1 .
- 2) Calculer p_2 .
- 3) Montrer que : $\forall n \geq 1, p_{n+1} = 0,7 \times p_n + 0,2$.
- 4) Déterminer p_n en fonction de n puis la limite lorsque n tend vers $+\infty$ de la suite (p_n) .
Interpréter ce résultat.

Troisième exemple : un exercice

On s'intéresse au coût marginal, en millier d'euros, de fabrication d'un produit, donné par la fonction f définie par : $f(x) = 2x^{-3} - 1,5x^{-3} + 10$ où x est la quantité exprimée en tonne.

- 1) Calculer $f(3)$ et $f(4)$.
- 2) Calculer les dérivées première et seconde de f .
- 3) Etudier la convexité de f sur $]0; +\infty[$.
- 4) Résoudre dans $]0; +\infty[$ l'équation $f'(x) = 0$. On donnera une valeur approchée au millième.
- 5) Dédire des questions précédentes que la fonction f admet un minimum sur $]0; +\infty[$, dont on donnera une valeur approchée au millième.
- 6) Quel est le coût marginal minimum pour une production supérieure à 1000 kg ?
- 7) Etudier les variations de f sur $]0; +\infty[$.
- 8) Pour quelles productions le coût marginal est-il inférieur à 10 000 € ?
- 9) Déterminer la fonction coût total sachant que les frais fixes s'élèvent à 1450 €.

Quatrième exemple : un exercice

On dispose des données économiques pour 12 supermarchés (s_1, \dots, s_{12}) d'une même entreprise de distribution. Pour chaque supermarché, on dispose des cinq variables suivantes :

CA = chiffre d'affaire ; AM = amortissement ; PTT = poste téléphone et transport

RES = résultat d'exploitation ; CS = charge salariale

Les tableaux et graphiques suivants sont les résultats d'une analyse en composantes principales, qui a pour objectif d'étudier d'une part, les liaisons entre les variables économiques, et d'autre part, les proximités entre supermarchés.

Matrice des corrélations

	CA	AM	PTT	RES	CS
CA	1.000				
AM	-0.186	1.000			
PTT	0.007	-0.222	1.000		
RES	0.970	-0.105	-0.174	1.000	
CS	0.865	-0.330	0.322	0.728	1.000

Corrélations entre variables initiales et composantes principales

	1	2	3	4	5
CA	0.979	0.177	0.060	0.063	-0.041
AM	-0.341	0.610	0.715	-0.036	0.000
PTT	0.124	-0.856	0.485	0.128	0.002
RES	0.915	0.359	-0.007	0.180	0.031
CS	0.929	-0.202	0.141	-0.274	0.012

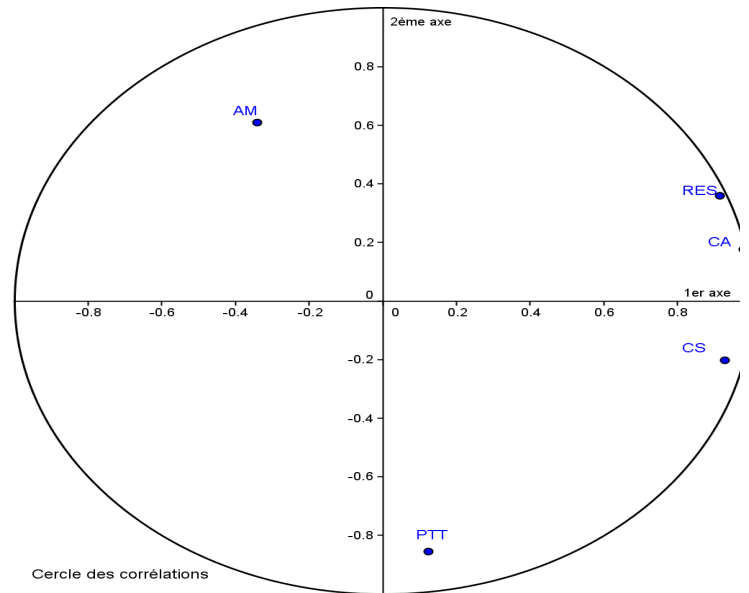
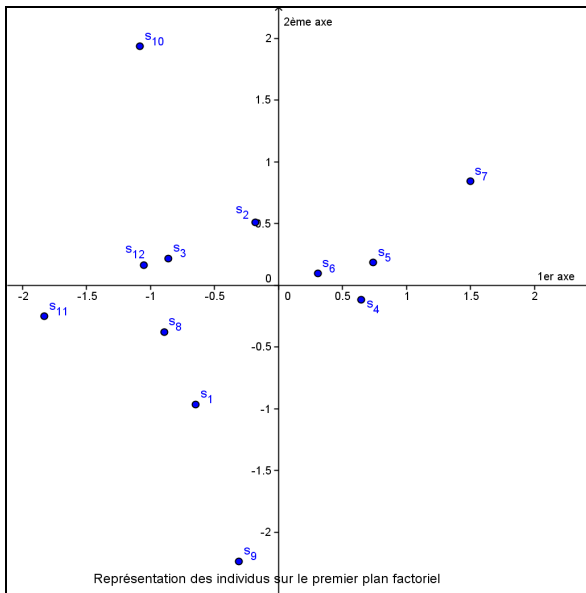
Valeurs propres

1	2	3	4	5
2.793	1.306	0.769	0.129	0.003

Composantes principales

	1	2	3	4	5
s_1	-0.648	-0.967	0.090	-0.426	0.434
s_2	-0.180	0.508	-0.877	0.913	0.993
s_3	-0.858	0.214	-1.021	-0.317	0.587
s_4	0.648	-0.119	-0.114	-2.380	-0.245
s_5	0.742	0.185	-0.219	-0.224	-1.986
s_6	0.307	0.096	-0.358	-0.360	2.010
s_7	1.499	0.844	-0.341	1.338	-0.482
s_8	-0.892	-0.380	-0.532	-0.512	-0.239
s_9	-0.309	-2.237	1.407	1.005	0.137
s_{10}	-1.083	1.936	2.269	-0.115	0.000
s_{11}	-1.827	-0.253	0.689	0.099	0.559
s_{12}	-1.049	0.162	-0.994	0.978	-0.902

	Norme au carré	Qualité de représentation sur le premier plan factoriel
s_1	1,73%
s_2	2,88	10,09%
s_3	2,27	34,46%
s_4	6,17	7,03%
s_5	4,63	12,64%
s_6	4,40	2,35%
s_7	5,10	58,05%
s_8	1,54	60,95%
s_9	8,11	62,90%
s_{10}	10,08	48,81%
s_{11}	4,20	81,02%
s_{12}	3,88	29,00%



- 1) Calculer les pourcentages d'inertie de chaque axe.
- 2) Quel pourcentage de l'inertie totale explique le premier plan factoriel ?
- 3) Que représente la matrice des composantes principales ?
- 4) Expliquer le graphique cercle des corrélations et faire le lien avec la matrice des corrélations des variables initiales.
- 5) Calculer la qualité de représentation de s_1 (donnée manquante du dernier tableau).
- 6) Pourquoi peut-on difficilement interpréter ici les axes factoriels ?
Que manque-t-il comme information pour terminer l'analyse de données ?