



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CAPES EXTERNE ET CAFEP - CAPES

SECTION : SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Rapport de jury présenté par M. Gilles JACOUD

Professeur des Universités

Président du Jury

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

SOMMAIRE

Introduction	3
Composition de Science économique	6
Composition de Sociologie	13
Epreuve orale de leçon	22
Epreuve orale sur dossier	30

INTRODUCTION

La session 2011 du CAPES externe et du CAFEP de Sciences économiques et sociales était la première organisée selon les nouvelles modalités prévues par l'arrêté du 28 décembre 2009. Ce rapport est donc susceptible de présenter un intérêt tout particulier pour les candidats ou formateurs désireux de connaître la façon dont ces modalités ont été effectivement mises en œuvre et de préparer au mieux les épreuves de la prochaine session.

Le nombre de postes à pourvoir au CAPES et au CAFEP était respectivement de 72 et 15, soit le même nombre que l'année précédente. Le nombre de candidats inscrits au CAPES est passé de 1256 à 944. Parmi ceux-ci, 326 se sont présentés à l'épreuve écrite de Science économique et 309 à celle de Sociologie. Le nombre de candidats inscrits au CAFEP est passé de 207 à 174. Parmi ceux-ci, 64 se sont présentés à l'épreuve écrite de Science économique et 63 à celle de Sociologie.

La barre d'admissibilité a été abaissée de 8,5/20 l'an dernier à 7,5/20 cette année. Cet abaissement de la barre a permis de retenir, sur les deux concours, 149 candidats pour les épreuves orales d'admission. Sur ces 149, après diverses radiations, renoncations des candidats admis à l'agrégation ou à d'autres concours et abandons pour des causes diverses, 131 candidats sont allés jusqu'au bout du concours (108 pour le CAPES et 13 pour le CAFEP).

Ces quelques données chiffrées montrent que la réussite au concours est largement à la portée des candidats qui franchissent le cap de l'admissibilité. Encore faut-il franchir ce cap et confirmer, lors des épreuves orales, les résultats de l'écrit. Il importe dès lors de rappeler quelques règles élémentaires déjà formulées dans les mêmes termes dans les précédents rapports à propos de la dissertation et qui restent valables pour les deux compositions écrites. Celles-ci nécessitent en effet des connaissances sur le fond et leur mise en valeur exige le respect de conditions de forme. Pour la dissertation, après une introduction qui amène le sujet, présente une problématique et annonce le plan, l'argumentation est développée en deux ou trois parties, elles-mêmes divisées en deux ou trois sous-parties. Une conclusion permet de répondre à la question posée, voire de proposer une ouverture. Sans être une dissertation à part entière, la réponse à la question d'histoire ou d'épistémologie doit être elle aussi structurée. Les caractéristiques des copies rendues par les candidats conduisent à apporter les précisions suivantes :

- Les titres des parties et sous-parties sont tolérés mais ne sont pas nécessaires si chaque étape est correctement annoncée (annonce claire du contenu de chaque partie en fin d'introduction ; annonce claire du contenu des sous-parties dans les lignes introductrices de chaque partie).
- Le respect des règles de l'expression écrite, notamment en matière d'orthographe ou de syntaxe, est une exigence que tout correcteur est en droit d'attendre de la part d'un candidat à un poste d'enseignant.
- Une copie de concours ne doit pas s'apparenter à un brouillon. Les ratures sont à proscrire. Des candidats qui se permettent de biffer des mots, des lignes et parfois des paragraphes complets semblent oublier qu'ils sont en concurrence pour un recrutement et que leur manque de rigueur à l'écrit risque de les empêcher d'accéder aux épreuves orales.
- Une bonne gestion du temps est essentielle. Des candidats manquent manifestement de temps, comme en témoignent de fréquents déséquilibres au détriment de la dernière partie du développement, des fins de dissertation rédigées à la va-vite et des conclusions bâclées. Cette

bonne gestion du temps est également nécessaire pour la répartition des cinq heures entre dissertation et réponse à la question d'histoire ou d'épistémologie.

Si les épreuves écrites jouent un rôle essentiel dans le recrutement, pour les candidats admissibles l'admission dépend surtout des résultats de l'oral. Les résultats de cette année montrent à nouveau que des candidats qui partent avec le handicap d'une moyenne d'écrit correspondant à la barre d'admissibilité sont néanmoins recrutés dès lors qu'ils font leurs preuves à l'oral. Inversement, des notes supérieures à la moyenne à l'écrit ne garantissent pas l'admission, comme l'illustre encore cette année l'échec de plusieurs candidats qui n'ont pas su faire valoir à l'oral les qualités que leurs résultats à l'écrit pouvaient laisser espérer.

La moyenne générale (écrit + oral) des candidats non éliminés (candidats qui ont passé toutes les épreuves sans élimination) s'établit à 9,31/20 pour le CAPES et à 9,23/20 pour le CAFEP. Les délibérations du jury ont conduit à fixer la barre d'admission au CAPES à 8,5/20. Cette barre a permis de pourvoir 68 des 72 postes mis au concours. La moyenne générale des admis est de 10,44/20. Pour le CAFEP, où le nombre de candidats ayant effectivement participé aux oraux s'est avéré inférieur au nombre de postes à pourvoir, la barre d'admission, fixée à 8,75/20, a permis de pourvoir 7 postes. Le jury s'est refusé à abaisser la barre d'admission à 7,75/20, moyenne qu'il aurait été nécessaire de retenir pour pourvoir un poste supplémentaire. La moyenne des candidats admis au CAFEP est de 10,93.

Compte tenu des changements intervenus cette année, il convient de rappeler ici le contenu de l'arrêté du 28 décembre 2009 publié au *Journal officiel* n° 4 du 6 janvier 2010 qui prévoit les modalités suivantes pour les épreuves d'admissibilité et d'admission.

A. Epreuves d'admissibilité

- une composition de Science économique, comprenant :
- une dissertation dont le sujet se rapporte aux programmes en vigueur dans les lycées ;
- une question portant soit sur l'histoire de la Science économique soit sur l'épistémologie de cette discipline.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

- une composition de Sociologie comprenant :
- une dissertation dont le sujet se rapporte aux programmes en vigueur dans les lycées ;
- une question portant soit sur l'histoire de la Sociologie, soit sur l'épistémologie de cette discipline.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

B. Epreuves d'admission

- une leçon. 12 points sont attribués à l'exposé et 8 points à l'entretien qui lui fait suite. Durée de la préparation : trois heures, durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes, entretien : trente minutes) ; coefficient 3. La leçon comprend un exposé portant sur l'un des thèmes des programmes en vigueur dans les classes de l'enseignement secondaire en lycée. Elle est suivie d'un entretien avec le jury durant lequel le candidat répond à des questions, en relation avec le contenu de son exposé et, plus généralement, à des questions portant sur les concepts, outils, méthodes et théories utilisés en sciences économiques et sociales.
- une épreuve sur dossier comportant deux parties. 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.

L'arrêté du 28 décembre 2009, dont les lignes suivantes retranscrivent le contenu, précise la nature des deux parties de l'épreuve sur dossier :

- Première partie : épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire. (Présentation : vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.) L'épreuve permet au

candidat de montrer : sa culture scientifique et professionnelle ; sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ; sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines. L'épreuve prend appui sur un dossier constitué d'un article ou d'extraits d'articles ainsi que de données statistiques et/ou de questionnaires d'enquête.

Le dossier est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique. Le candidat commente le ou les documents fournis par le jury et en présente les éléments d'analyse. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury portant sur cet exposé, puis de la réponse à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

- 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 inclus dans le dossier 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 19 décembre 2006. L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Les candidats pourront trouver dans ce rapport des conseils pour la préparation des deux épreuves d'admission.

Je profite de cette introduction au rapport du jury pour à remercier tous ceux qui ont largement contribué au bon déroulement de la session 2011, parmi lesquels :

- Le Service interacadémique des examens et concours, dont l'assistance est indispensable tout au long du concours.

- L'administration et le personnel du Lycée Paul Valéry, qui a mis ses locaux à la disposition du jury pour les réunions préparatoires et pour les épreuves orales.

- La Sous-direction du recrutement du Ministère de l'Education nationale, sur laquelle le président du jury a toujours pu s'appuyer. L'organisation d'un tel concours ne s'improvise pas et nécessite un travail qui s'étale sur l'ensemble de l'année. Cette présidence m'a notamment conduit à faire appel à diverses reprises aux compétences et à la longue expérience de Régis Malige.

- Les membres du jury, qui ont accepté de prendre leur part à cette tâche coûteuse en temps et en énergie. Au moment de quitter la présidence de ce jury, je tiens à souligner que j'ai eu le plaisir de travailler pendant quatre ans avec des collègues dont j'ai su apprécier les compétences intellectuelles et les qualités humaines.

J'adresse enfin tous mes encouragements aux candidats pour la prochaine session.

Gilles JACOUD
Président du jury

COMPOSITION DE SCIENCE ECONOMIQUE

Membres du jury : Gildas APPERE, Sébastien ASSERAF-GODRIE, Carole BOLUSSET, Jeanne BOUILLAUD-GAUTIER, Emmanuel BUISSON-FENET, Arnaud DESHAYES, Anne-Mary DRAI, Nicole DUVERT, Pierre ETEOCLE, Christian FEYTOUT, Nathalie GINESTE, Gilles JACOUD, Christine LE CLAINCHE, Philippe NOREL.

Rapporteur : Emmanuel BUISSON-FENET

Sujet de dissertation : Y a-t-il un taux d'inflation optimal ? (16 points)

Question portant soit sur l'histoire de la science économique soit sur l'épistémologie de la discipline : Comment caractériser l'économie classique ? (4 points) Il est attendu une réponse concise (à titre indicatif, d'une longueur limitée au quart de celle de la dissertation).

Remarques générales sur l'épreuve

En 2011, 326 candidats ont rendu une copie à l'épreuve de science économique du CAPES (dont quatre copies blanches). Le nombre de candidats ayant composé est en recul assez sensible par rapport aux années antérieures, puisqu'on observe une baisse de près de 40 % par rapport à 2010. La moyenne des notes n'en est pas sensiblement modifiée, elle est de 5,94 pour l'ensemble des candidats. La moyenne des 127 candidats déclarés admissibles est de 9,63, une valeur moins élevée qu'en 2009 et 2010 (respectivement 10,8 et 10,36). L'amplitude des notes est comprise entre 0/20 et 17/20.

Au CAFEP, l'évolution est assez similaire. 64 candidats étaient présents à l'épreuve de science économique, avec une moyenne de 5,2 et une amplitude des notes de 0/20 à 15/20. Les 17 admissibles ont une moyenne de 9,35 à cette épreuve.

Le recul de la moyenne des candidats admissibles à l'épreuve de science économique du CAPES peut être interprété de différentes manières. Il peut d'abord être mis en relation avec la baisse importante du nombre de candidats cette année, mais il n'est pas certain que cette explication soit la meilleure, puisque la moyenne de l'ensemble des candidats est quasiment identique depuis trois ans. On peut également expliquer ce recul de la moyenne des admissibles par les caractéristiques nouvelles de l'épreuve de science économique, obligeant les candidats pour la première fois à gérer une épreuve en cinq heures, avec deux sujets distincts à traiter. Enfin, c'est peut-être le signe que les sujets ont semblé difficiles pour un certain nombre de candidats. Nous allons examiner en détail ces deux dernières explications.

1) Pour la première fois en 2011, les candidats devaient traiter deux sujets, un sujet d'histoire de la science économique ou d'épistémologie, et un sujet de dissertation, notés respectivement sur 4/20 et 16/20. Comme il était précisé dans les indications officielles et sur les intitulés de l'épreuve, concernant le sujet d'histoire de la science économique ou d'épistémologie, « *il est attendu une réponse concise (à titre indicatif, d'une longueur limitée au quart de celle de la dissertation)* ».

Autrement dit, il était attendu une certaine proportionnalité entre le barème de notation et la part de la copie consacrée à chacun des deux sujets. Les candidats ont eu certaines difficultés à rentrer dans cette logique, et le jury a adopté une interprétation assez souple de la règle indicative de proportionnalité pour éviter de pénaliser outre mesure les candidats. Pour donner un exemple simple, un candidat qui rend une copie de quatre pages au total, dont la moitié est consacrée au sujet d'histoire de la science économique car il n'a pas su traiter le sujet de dissertation, n'est pas pénalisé dans sa notation, même si la règle indicative de

proportionnalité entre les deux sujets n'est manifestement pas respectée. Il peut très bien obtenir une bonne note au sujet d'histoire de la science économique. En revanche, chacun comprendra que si un candidat rend une copie dense de 14 pages, dont la moitié est consacrée au sujet d'histoire de la science économique, alors le candidat s'est pénalisé lui-même, car le travail mené sur 7 pages ne sera pas valorisé au-delà de 4/20, le maximum des points, et seulement si sa production en vaut la peine. Un tel candidat aurait bien mieux fait de consacrer plus de temps à la rédaction de sa copie de dissertation, et à faire une réponse plus courte au sujet d'histoire de la science économique. Le jury a constaté, de façon générale, que les bonnes copies proposaient une dissertation de longueur assez équivalente à ce que les candidats réalisaient dans l'ancienne épreuve en 4 heures. De fait, on ne saurait trop que conseiller aux candidats de s'autodiscipliner de manière à consacrer environ une heure au sujet d'histoire de la science économique, afin de garder toutes leurs chances en dissertation. Pour terminer sur ce point, on constate également que les copies les plus longues sur ce sujet ne sont pas forcément les meilleures, loin s'en faut, car elles s'exposent au risque de la récitation, plutôt que de présenter une réponse problématisée et adaptée au sujet.

2) Si la moyenne des admissibles a connu une légère baisse, cela peut enfin s'expliquer par la difficulté intrinsèque des sujets proposés cette année.

Le sujet d'histoire de la science économique ne pouvait absolument pas surprendre les candidats, tant le courant « classique » est inévitablement étudié en détails dans les cours consacrés à l'histoire de la discipline, que ce soit dans l'enseignement supérieur ou dans l'enseignement secondaire. Si le thème abordé n'avait rien de surprenant, cela pouvait presque constituer un piège pour un certain nombre de candidats, qui ont tendance à jeter sur le papier l'ensemble de leurs connaissances sur les auteurs classiques, sans distinction, plutôt que de répondre de façon précise à la question posée. En effet, la formulation du sujet a très souvent été tout simplement ignorée, nombre de candidats semblant traiter un autre sujet du type « que connaissez-vous des auteurs classiques ? ». Or le sujet proposé était assez précis, il demandait de caractériser l'économie classique, pas de fournir une liste exhaustive de ses auteurs et de ses concepts.

On pouvait très bien répondre de façon concise, à condition de s'interroger sur le sens de cette « caractérisation ». Qu'est-ce que l'économie classique a de spécifique, qui la distingue des autres courants d'idées ? Comment distinguer ce qui relève de la pensée classique, et ce qui n'en relève pas ? Cela pose toute une série de problèmes intéressants, sur lesquels on attendait moins des réponses (les spécialistes d'histoire de la science économique ne sont pas toujours d'accord) qu'une prise de conscience de l'existence de ces problèmes. Y a-t-il des concepts ou des manières de concevoir l'économie qui sont partagés par l'ensemble des auteurs classiques ? On songe par exemple à la théorie de la valeur-travail, mais on pourra tout aussi bien remarquer que l'ensemble des auteurs réputés classiques n'y adhèrent pas de la même manière, J.-B. Say fournit une célèbre exception, en précurseur de la théorie utilitariste de la valeur. De nombreux concepts réputés caractériser les classiques connaissent ainsi de notables exceptions, ce qui suffisait pour remarquer que l'unité du courant classique fait toujours problème. On pouvait également remarquer que la notion « d'économie classique » n'est pas, par définition, attribuée par les économistes qui y participent eux-mêmes (personne ne décide d'autorité que son oeuvre est « classique »), mais forcément par d'autres ; on pouvait s'appuyer alors sur deux définitions bien connues, les classiques au sens de Marx et les classiques au sens de Keynes. Cela pouvait conduire les candidats à réfléchir sur les frontières de ce courant d'idées, et sur son unité, certains auteurs considérant par exemple que Marx est à bien des égards un « économiste classique » (c'est le cas de J.-A. Schumpeter dans son *Histoire de l'analyse économique*). A cette occasion, les meilleures copies mettent également en évidence la dimension épistémologique du sujet, en s'interrogeant sur la notion « d'école » ou de

« paradigme » et sa pertinence pour caractériser un courant d'idée comme l'économie classique.

En fait, le jury a valorisé les copies qui faisait preuve d'une certaine autonomie de réflexion, et prenaient le risque de répondre directement à la question posée, plutôt que celles qui proposaient une liste, forcément indéfinie et imparfaite, de concepts attribués aux divers auteurs classiques.

Le **sujet de dissertation** ne présentait pas le même type de difficulté. La question du « taux d'inflation optimal » fait référence à un débat récurrent aujourd'hui, sur le fait de fixer pour objectif principal à la politique monétaire le maintien de l'inflation autour d'un niveau donné. Ce type de politique est pratiqué par de nombreuses banques centrales et a été largement discuté, voire remis en cause, dans le contexte de crise depuis 2007-2008. Ce débat ne peut être ignoré des candidats, mais la formulation du sujet a peut-être dérouté certains d'entre eux, pour trois raisons.

- D'une part, le terme « optimal » a manifestement posé problème à un certain nombre de candidats. D'abord, on ne peut appliquer de définition univoque des critères d'optimalité en science économique, et surtout pas le critère de l'optimum au sens de Pareto, tout à fait inadéquat pour un tel sujet. Il s'applique en fait à des situations microéconomiques et sert à déterminer si une allocation de ressources entre des individus peut-être améliorée. On ne voit pas quel sens il pourrait avoir dans une discussion de politique économique sur le niveau de l'inflation, et les candidats qui ont tenté de le faire n'y sont pas parvenus. Certaines copies sont ainsi passées totalement à côté du sujet, en se demandant par exemple si, la concurrence conduisait à un niveau général des prix « optimal » au sens de Pareto. En fait, les économistes utilisent des critères d'optimalité bien différents, selon le contexte, car rechercher la valeur « optimale » d'une variable économique suppose de définir à la fois un ou plusieurs objectifs à maximiser et des contraintes à respecter. On parle par exemple aujourd'hui de « théories de la fiscalité optimale » pour désigner les travaux portant sur l'arbitrage entre l'efficacité de l'impôt (du point de vue budgétaire) et ses effets redistributifs (du point de vue de la justice sociale), de façon à trouver le taux d'imposition assurant le meilleur « compromis » entre ces deux critères. Dans une optique similaire, le débat sur le taux d'inflation optimal porte sur le meilleur « taux d'inflation » du point de vue de ses implications macroéconomiques : faut-il viser un certain niveau d'inflation, pour minimiser ses effets négatifs sur l'économie, ou bien au contraire le ciblage de l'inflation est-il « secondaire » et la politique monétaire doit-elle se fixer d'autres priorités ? Quel que soit le sujet, le premier travail des candidats, c'est de trouver à le reformuler de manière à préciser son sens, et à pouvoir construire une problématique adaptée, faute de quoi le risque de concevoir une copie hors-sujet est très grand.

- Le deuxième problème rencontré par les candidats vient des connaissances dont ils disposent en matière de politique économique et de macroéconomie, qui ne sont pas toujours suffisamment actualisées pour traiter un tel sujet de façon satisfaisante. Pour simplifier, un certain nombre de copies n'étaient pas en mesure de répondre parce qu'elles s'appuyaient quasi uniquement sur les débats théoriques antérieurs aux années soixante, autour de l'opposition entre les théories libérales de l'entre-deux-guerres et l'approche keynésienne. Dans cette optique, on ne voit pas vraiment pourquoi viser une certaine cible d'inflation, puisqu'il faut soit laisser librement le marché fixer le niveau des prix (optique classique) soit accepter qu'un certain niveau d'inflation, variable tout au long de la « courbe de Phillips », soit le prix à payer des politiques de relance (optique keynésienne). On ne peut donc véritablement traiter le sujet muni de cette boîte à outils théorique. D'autres copies, plus nombreuses, n'ignorent pas la critique monétariste des politiques keynésiennes, et les débats autour de la contestation de la courbe de Phillips, mais restent prisonnières d'une vision dichotomique dans laquelle il existe une frontière étanche, pour ne pas dire idéologique, entre vision libérale et vision keynésienne

du monde. Or la question du ciblage de l'inflation est plus complexe, depuis les années 1970 et les débats autour du chômage d'équilibre d'une part, et sur les objectifs de la politique monétaire d'autre part. Néo-keynésiens (comme E. Phelps, l'un des premiers à parler de taux d'inflation optimal) et monétaristes s'accordent en fait sur l'idée qu'on ne peut descendre en dessous du chômage d'équilibre par une politique monétaire de relance. Elle conduira inmanquablement à augmenter l'inflation sans réduire le chômage, avec des conséquences négatives sur l'ensemble de l'économie, qu'il convenait de préciser. Dans ce contexte, on peut reconnaître la nécessité de maintenir l'inflation à un bas niveau, tout l'enjeu étant de savoir s'il faut se fixer une cible très restrictive (de l'ordre de 1 % par exemple) ou si une marge plus grande peut être fixée sans dommage (de l'ordre de 3 à 4 %). Enfin, la question du ciblage de l'inflation est indissociable aujourd'hui de la réflexion sur les instruments utilisés et la mise en œuvre de la politique monétaire. De nombreux candidats ignorent ainsi la règle de Taylor, pourtant à la base de la réflexion sur la politique monétaire depuis une vingtaine d'années, et signalée dans le rapport de jury l'an dernier. On ne peut que conseiller aux candidats de travailler davantage avec des manuels d'économie actualisés. Par exemple, le manuel d'Agnes Bénassy-Quéré, Benoît Coeuré et Jean Pisani-Ferry, *Politique économique* (De Boeck, 2^e édition 2009) fournit les éléments nécessaires pour traiter correctement le sujet.

- Enfin, les candidats doivent prendre conscience que pour se préparer à être de futurs enseignants de sciences économiques et sociales, il est essentiel de suivre l'actualité économique, comme ils auront à s'en servir et à la commenter avec leurs élèves. Or le débat sur la politique de lutte contre l'inflation a pris une ampleur très nouvelle depuis la crise de 2007-2008. Durant les années 1990, la plupart des grandes banques centrales ont adopté une politique de ciblage d'inflation plutôt que les politiques de contrôle de la masse monétaire, pratiquées dans les années 1980 et d'inspiration monétariste. De nombreuses voix se sont élevées pour critiquer les politiques monétaires qui s'étaient focalisées sur la recherche d'un taux inflation modéré, à l'occasion de la crise après 2007, et ont souligné les effets pervers de ces politiques durant les années 2000 qui ont pu jouer un rôle dans l'émergence de la crise et qui sont inadaptées à la sortie de crise. De fait, les politiques monétaires ont fortement changé d'orientation entre 2008 et 2010, avec le développement de « mesures non conventionnelles » (le « quantitative easing » par exemple, c'est-à-dire l'augmentation massive des liquidités en circulation). S'il n'est pas attendu des candidats de faire preuve de virtuosité technique concernant les politiques monétaires face à la crise, il est en revanche nécessaire qu'ils disposent de réels repères et de connaissances de base concernant les politiques économiques pratiquées aujourd'hui. Dans un certain nombre de copies, on ne trouve quasiment aucune mention précise de ces débats, aucune idée du taux d'inflation visé par telle ou telle banque centrale, ce qui met en évidence un défaut manifeste de préparation.

Comme chaque année, le jury a également constaté qu'un certain nombre de candidats ne maîtrisaient pas toujours les bases de la dissertation. Nous renvoyons pour terminer ces remarques de cadrage aux rapports des années antérieures, dont la lecture est vivement recommandée, pour rappeler qu'une maîtrise de l'orthographe est nécessaire, que les candidats doivent s'efforcer de bien clarifier le sujet dans leur introduction et proposer une problématique explicite, et que la démarche proposée doit être aisée à suivre par le correcteur (transitions rédigées clairement, espace laissé entre les parties et les sous-parties, etc.). Certains candidats rencontrent des difficultés élémentaires, par exemple ne font pas apparaître clairement des paragraphes, ce qui ne facilite pas la lecture.

Éléments de correction du sujet de dissertation

S'il n'y avait pas de plan type attendu par le jury, on a choisi de proposer un plan détaillé de façon à donner un exemple de démarche répondant au sujet, pour aider les candidats qui ont rencontré des difficultés de plan.

Introduction :

- Il faut bien distinguer le taux d'inflation observé et l'objectif d'inflation poursuivi par la politique monétaire. En effet, le système économique n'a aucune raison de se stabiliser à un taux d'inflation qui serait spontanément « optimal ». La question porte en fait sur l'efficacité d'une politique monétaire de ciblage d'un taux d'inflation donné (politique qui atteint son objectif si l'inflation se stabilise au niveau souhaité), et sur son caractère « optimal » : existe-t-il un objectif d'inflation qui minimise les inconvénients générés par l'inflation ?
- La question est à la fois théorique et empirique : si un taux d'inflation optimal existe, l'expérience historique des trente dernières années doit permettre d'en juger car les banques centrales ont privilégié cet objectif et la théorie économique doit permettre de définir la cible d'inflation à suivre.

I. Sur la durée, le ciblage du taux d'inflation a permis de stabiliser l'inflation à un faible niveau et d'en minimiser les effets sur l'économie réelle.

I. A) Pourquoi rechercher un taux d'inflation optimal ?

- Le taux d'inflation ne se décrète pas. Il est le résultat d'une multitude de décisions des agents, mais la politique monétaire peut se fixer pour objectif de le stabiliser à un niveau donné ou au contraire de poursuivre un objectif de plein-emploi, ce qui revient à accepter la variabilité de l'inflation (le dilemme inflation-chômage).
- Une remarquable convergence de travaux, tant d'économistes néokeynésiens comme E. Phelps que des monétaristes comme M. Friedman, ont montré qu'il existait un taux de chômage d'équilibre qui n'était pas réduit significativement par la politique monétaire. Il est donc préférable que la politique monétaire se fixe pour objectif de stabiliser l'inflation à un bas niveau, et d'intervenir seulement si un chômage conjoncturel significatif apparaît. Le chômage d'équilibre ne peut pas être combattu par les outils monétaires et nécessite une politique de l'emploi agissant sur le fonctionnement même du marché du travail. Le maintien de l'inflation à un bas niveau, en affichant une cible clairement précisée, qui facilite les anticipations des agents.
- Les nouveaux classiques ont mis en évidence le problème de la crédibilité de la banque centrale. Elle a d'autant plus de chance de stabiliser l'inflation qu'elle est crédible, et pour cela il est préférable d'une part d'annoncer une cible d'inflation et de s'y tenir, et d'autre part d'être indépendant du pouvoir politique.

I. B) Comment déterminer le taux d'inflation ciblé par la politique monétaire ?

- Les trente dernières années montrent que l'indépendance des banques centrales et la fixation de nouveaux objectifs ciblant une inflation modérée ont permis une grande stabilité des prix et une inflation modérée, malgré les nombreuses tensions liées à la mondialisation. L'inflation ne connaît plus la même variabilité, dans les grands pays développés, que dans les années 1970.
- Cette politique pose cependant des problèmes méthodologiques de mesure de l'inflation qui ont été au centre d'un vaste débat dans les années 2000 en France. La détermination d'un indicateur de l'inflation reconnu par tous ne va pas de soi quand l'inflation « perçue » est supérieure à l'inflation mesurée par l'indice des prix à la consommation, comme c'est le cas en France au cours des années 2000. Toutefois, ces difficultés pratiques plaident davantage dans

le sens d'une amélioration des indicateurs que dans celui d'un changement d'objectif, la stabilité des prix aidant les ménages sur la durée à mieux anticiper l'inflation.

- Les bénéfices de la stabilité des prix sont liés au fait que l'inflation est une sorte de « taxe sur la richesse des agents » qui diminue la valeur de leurs actifs et qui brouille les signaux prix (incertitudes sur les échelles de valeurs par exemple). L'expérience montre qu'un taux d'inflation positif, stable et modéré est la solution la plus efficace (entre 1,5 et 4 % selon une étude d'Akerlof). A l'inverse, il peut être assez dangereux de maintenir l'inflation à un niveau proche de 0 % car dans ce cas les marges de manœuvre sont trop faibles en cas de ralentissement économique (risques déflationnistes).

- Sur le plan théorique, la règle de Taylor permet de déterminer le niveau du taux d'intérêt permettant de s'approcher de l'inflation ciblée, en fonction de l'écart entre l'inflation observée et la cible d'inflation d'une part, et en fonction de l'output gap (l'écart entre la croissance effective et la croissance potentielle). Maintenir le taux d'inflation à son niveau optimal est donc envisageable. Il faut noter que ce taux diffère pour chaque pays ou zone monétaire en fonction de ses performances économiques : il n'y a donc aucune raison de supposer qu'il existe un taux d'inflation optimal unique, valable dans toutes les conditions.

II. Face à la crise, le ciblage d'un taux d'inflation stable peut s'avérer inapproprié et contre-productif.

II. A) La politique monétaire a d'autres objectifs dans une crise prolongée, qui peuvent s'avérer contradictoires avec la recherche d'un taux d'inflation optimal.

- Face à une crise d'ampleur, comme dans celle inaugurée en 2007-2008, l'objectif principal des politiques monétaires n'est plus la stabilité des prix. D'autres objectifs deviennent prioritaires, et peuvent nécessiter de mettre en parenthèse la question de leurs éventuels effets inflationnistes. Ainsi, à partir de 2008, les banques centrales ont dû se focaliser sur leur rôle de « prêteur en dernier ressort » afin d'éviter les crises de liquidité par des politiques monétaires « non conventionnelles », qui ont conduit certains économistes à remettre en cause l'objectif de ciblage de l'inflation (J. Stiglitz par exemple).

- Les banques centrales cherchent avant tout à favoriser le retour à la stabilité financière, cela les conduit à jouer davantage un rôle régulateur auprès des banques commerciales et à admettre un assouplissement des règles qu'elles s'étaient fixées en matière de politique monétaire.

- Autre objectif, les banques centrales doivent également éviter la propagation de la crise aux Etats, via la crise des dettes souveraines : une cible d'inflation plus élevée pourrait alors « atténuer la facture » et favoriser le retour à l'équilibre des finances publiques. On peut donc avoir intérêt au contraire à un certain retour de l'inflation.

II. B) Les leçons de la crise : la politique monétaire doit-elle changer de cible, en particulier en Europe ?

- Les crises de grande ampleur conduisent souvent à une remise en cause des modèles théoriques antérieurs. Ainsi on a beaucoup reproché après 2007 aux banquiers centraux de s'être focalisés sur l'inflation, au détriment d'autres cibles, par exemple d'avoir minoré l'effet du niveau des taux d'intérêt qu'ils fixaient sur le développement des marchés d'actifs et sur la constitution de bulles sur le marché immobilier et certains marchés financiers. Le taux d'intérêt ne peut donc servir uniquement d'instrument régulateur de l'inflation sans entraîner

des risques de crise systémique. Cela plaide pour une politique davantage « contra-cyclique », qui tient davantage compte de la situation des marchés d'actifs.

- Avec une cible basse d'inflation, le risque est grand de tomber dans une trappe à liquidité, qui rend inopérante la politique monétaire quand le taux d'intérêt se rapproche de 0 %. Cela plaide pour une réhabilitation des politiques keynésiennes et pour une cible d'inflation plus élevée afin d'avoir davantage de marge de manœuvre en cas de récession (par exemple, pourquoi un niveau aussi faible qu'une inflation inférieure à 2 %, cible de la BCE ?). Le risque déflationniste a ainsi fait son retour, et de nombreux économistes, comme P. Krugman ou J.-P. Fitoussi, plaident pour une cible d'inflation plus large (autour de 4 % par exemple en Europe).

- Dans la zone euro, la question d'une révision de la coordination budgétaire, et de la réforme des objectifs de la politique monétaire, est plus que jamais d'actualité, pour favoriser la croissance et le plein emploi, comme certains économistes le défendaient déjà dans la période précédant la crise (cf J.-P. Fitoussi, *La règle et le choix*).

Eléments de correction de la question portant sur l'histoire ou l'épistémologie de la discipline

- Il s'agit de caractériser « l'économie classique », et non pas de dresser la liste des « auteurs classiques », donc de spécifier quelles traits caractéristiques distinguent cette conception de l'économie de celles qui l'ont précédé et de celles qui peuvent la suivre. On peut commencer en caractérisant l'économie classique par l'adhésion à quelques grandes notions (la loi de Say, la théorie de la valeur-travail, la doctrine de la main invisible) mais il est assez difficile d'une part d'en faire une liste exhaustive et d'autre part à chacune d'entre elles on peut trouver des exceptions, autrement dit des auteurs réputés « classiques » qui ne partagent pas cette conception de l'économie. Pour contourner cette difficulté, on se propose d'explorer deux pistes, du point de vue de l'histoire des idées économiques, et pour approfondir, sur un plan davantage épistémologique.

- Première hypothèse : dans l'histoire des idées économiques, le nom et l'unité d'une doctrine est souvent attribué rétrospectivement par ceux qui, par la suite, souhaitent s'en démarquer, et se trouver un "adversaire" à leur mesure. L'économie classique n'y échappe pas : elle est marquée par une double caractérisation, très restrictive dans un sens, très large dans l'autre :

- Marx est à l'origine de la notion d'économie classique, qu'il assimile en fait à la doctrine ricardienne, notamment pour la théorie de la valeur travail. Il en exclut par exemple J.-B. Say, en raison de son scepticisme vis-à-vis de cette conception de la valeur. De ce point de vue, on peut même considérer que Marx partage de nombreuses caractéristiques avec les classiques, comme le pense J.-A. Schumpeter, qui fait de lui une figure de l'économie classique, en distinguant le volet strictement analytique de son œuvre et le volet propre à son engagement politique. Dans ce sens l'économie classique se fonde sur une conception commune de la valeur et de la répartition, dont D. Ricardo est la figure tutélaire, mais du coup on doit exclure un certain nombre de penseurs de cet ensemble, et la question des frontières entre l'économie classique et l'économie marxiste reste ouverte, les auteurs marxistes s'opposant vivement à l'interprétation de Schumpeter.

- A l'inverse, Keynes utilise le terme « classique » dans un sens large et inclusif, qui intègre également le courant néo-classique. Il regroupe sous ce terme tous les économistes qui le précèdent et partageaient selon lui deux convictions contestables, l'adhésion à la « loi de Say » et à la théorie quantitative de la monnaie. La définition

keynésienne est à la fois très large et assez simple à exposer, mais elle n'est pas elle aussi sans ambivalences, puisque Keynes donne une place à part à certains classiques comme Malthus, en qui il voit un précurseur de son propre travail, s'éloignant précisément de la loi de Say.

- On le voit, il est en fait assez complexe, du point de vue de l'histoire des idées, de tracer les frontières de l'économie classique. Dispose-t-on de critères plus satisfaisants sur un plan « épistémologique » ? Les classiques partagent au fond la même ambition scientifique pour « l'économie politique », dégager les lois naturelles de l'économie. S'ils sont souvent en désaccord (comme le montrent leurs multiples échanges épistolaires), c'est précisément le signe qu'ils constituent une première « communauté scientifique » au sens de T. Kuhn, à l'intérieur de laquelle on débat tout en partageant la même démarche. L'économie classique se caractériserait alors par l'idée que les phénomènes économiques sont soumis à des lois universelles, qu'il s'agit de dégager, et par un certain type d'approche des questions économiques : privilégier l'approche macroéconomique, un cadre de long terme, utiliser des modèles simplifiés pour décrire l'économie (les « Robinsonnades » dénoncées par Marx) mais sans recourir à l'analyse mathématique, contrairement à la théorie néo-classique qui les suit.

COMPOSITION DE SOCIOLOGIE

Membres du jury : Céline BERAUD, Annabelle DE CAUNA, Elise DECOSNE, Philippe DEUBEL, Karine FOURNIER, Matthias KNOL, Philippe MATHY, Marc PELLETIER, Stéphane PELTAN, Estelle PRADARELLI, René REVOL, Alexis TREMOULINAS.

Rapporteur : Céline BERAUD

Statistiques

Au CAPES, la moyenne générale des présents est de 6,96 et celle des admissibles de 10,77. Les notes s'étalent de 0,5 pour l'ensemble des présents, 5 pour les admissibles, à 18. Quinze candidats ont obtenu une note supérieure ou égale à 15.

Au CAFEP, la moyenne des présents (5,48), comme celle des admissibles (10,35) est un peu inférieure à celle du CAPES. Les notes s'étalent de 1 pour l'ensemble des présents, 4 pour les admissibles, à 16.

Notons que fort peu de candidats ont obtenu plus de 2 points à la nouvelle question introduite cette année, ce qui a pesé à la baisse sur les meilleurs résultats.

Sujet de dissertation : Qu'est-devenue la classe ouvrière ? (16 points)

Éléments de correction et attentes du jury

Le plan détaillé proposé ci-dessous n'est qu'un possible parmi d'autres. Les membres du jury ont surtout valorisé la capacité à élaborer une problématique et à construire une démonstration solide pour y répondre.

Accroche possible (mais guère originale) sur la réforme des retraites : la question de la pénibilité et celle des carrières longues ont contribué à rappeler qu'il existe encore en France des ouvriers et des ouvrières.

« [...] parmi les hommes actifs âgés de 50 à 55 ans en 2007 (nés entre 1952 et 1957), 33 % sont ouvriers, 11 % sont employés, 23 % exercent une profession intermédiaire et 19 % un emploi de cadre ou une profession libérale. Les premiers ont quitté l'école en moyenne à 16,8 ans, les seconds à 18,8 ans. [...] Les chiffres sont également éloquents pour les hommes âgés de 40 à 45 ans en 2007, nés entre 1962 et 1967. Parmi les actifs de cet âge, un tiers d'ouvriers qui ont quitté l'école en moyenne à 17,3 ans et 10 % d'employés ayant terminé leurs études en moyenne à 18,7 ans. » (Source : Blog de Camille Peugny)

Selon l'INSEE (source : enquêtes emploi), la PCS « Ouvriers » regroupe 22,6 % des actifs occupés en 2008 (contre 40 % dans les années 1950 et 26 % en 1996¹). Au cours de la décennie 1990, elle a perdu 10 % de ses effectifs. D'un point de vue quantitatif, ce groupe ne représente désormais plus que la troisième PCS (après les employés 29,3 % et les professions intermédiaires 24 %). Par contre, il correspond, de loin, à la PCS qui regroupe le plus d'hommes actifs occupés : 34,8 % (contre 8,9 % des actives occupées). Près de quatre ouvriers sur cinq sont des hommes.

Depuis plusieurs années pourtant, on ne peut que constater l'invisibilité du monde ouvrier qui ne semble plus guère intéresser ni les médias, ni les sociologues à quelques exceptions près (voir notamment Beaud et Pialoux, 1999 ; Renahy, 2005 ; Jounin, 2008). Même dans ces travaux, il n'est plus question d'une classe ouvrière au sens marxiste du terme. Il est évident que la classe comme « un référent stable, un problème central susceptible de mobiliser durablement les esprits et les cœurs » (selon les termes de l'historienne Michelle Perrot citée par Beaud et Pialoux) a disparu. Ainsi, Stéphane Beaud et Michel Pialoux préfèrent parler de « la condition ouvrière ».

Problématique possible : Si la fin de la « classe ouvrière » ne marque pas la disparition des ouvriers et ouvrières dans la société française (il demeure une « condition ouvrière » ou un

¹ Source : INSEE Première, n° 455, mai 1996.

monde ouvrier), on s'interrogera sur l'impact de l'ébranlement du collectif ouvrier sur les individus qui le compose.

Mise en garde : Le sujet semble classique. Mais, attention, il ne doit pas être réduit à un panorama relatif aux ouvriers en France aujourd'hui. Il faut absolument définir et discuter la notion de « classe ». En outre, la formulation invite à une mise en perspective historique du propos, à une réflexion en termes de changement social. Enfin, on attend des candidats des données chiffrées précises.

I. Après avoir été « l'acteur populaire par excellence »², les ouvriers se sont effacés en tant que classe sociale au cours des trente dernières années.

1/ La constitution d'une classe ouvrière en France

Il semble indispensable de consacrer une sous-partie à la socio-histoire de la « classe ouvrière » en France. Les éléments suivants s'appuient largement sur les travaux d'Alain Touraine qui s'est interrogé « sur les conditions d'apparition puis de disparition de la classe ouvrière comme acteur social central de notre société » (1988, p. 76). On peut bien sûr également mobiliser ceux de Gérard Noiriel (1986).

La constitution de la « classe ouvrière » relève d'un temps long.

Formation tardive d'une classe ouvrière en France (par comparaison notamment avec l'Angleterre) : attachement persistant au monde rural et paysan.

Développement de la grande industrialisation après la première guerre mondiale. La classe ouvrière devient un acteur primordial « à la fois par le rôle qu'elle joue et par la peur qu'elle inspire. » (Touraine, 1988, p. 76)

Mentionner 1936, les grandes grèves de 1947-1948, celles de mai 1968.

Rôle des syndicats (la CGT et la CFDT), des partis de gauche (tout particulièrement le PCF), mais aussi des mouvements d'Action catholique ouvrière.

Les revendications ouvrières « au lieu de constituer un simple groupe de pression ou même, plus largement, un groupe d'intérêt politique, ont été la base d'**un mouvement social**, c'est-à-dire d'une action collective mettant en cause les grandes orientations et la nature du pouvoir dans une société. » (Touraine, p. 77).

Pendant longtemps, ont existé deux pôles de la conscience ouvrière : celui des ouvriers de métier « capables d'affirmer une grande autonomie professionnelle, jaloux de leur savoir-faire, de leur connaissance », volontiers corporatistes ; celui des manœuvres marqué par la misère. Distance, ignorance et tension entre ces deux mondes qui ne sont pas intégrés au même combat. C'est **avec le taylorisme** et « ses variantes » qui apparaissent en France à la veille de la première guerre mondiale et qui constituent le modèle dominant jusqu'à la fin des années 1970 **que s'est constituée une conscience ouvrière**. Figure de l'OS (héritier du manœuvre), ouvrier dépossédé de son savoir-faire, de son autonomie, privé de toute définition positive de son travail.

Culture de classe rendue possible par la relative homogénéité sociologique de ses membres, une certaine autonomie par rapport aux autres groupes sociaux (opposition entre le « nous » et « eux »), un enracinement géographique (bassins industriels, banlieues « rouges ») et des instances propres de socialisation. Originalité de la culture ouvrière est « celle d'un monde constitué relativement à part » (Terrail, 1990, p. 258). Mentionner également les travaux d'Olivier Schwartz : fierté masculine du métier, de la maîtrise de l'outil de travail que l'on retrouve jusque dans les loisirs (bricolage).

² Selon l'expression de Dubet et Martucelli.

Existence d'un mouvement ouvrier ainsi que d'une culture de classe, en lien avec **un net sentiment d'appartenance** (classe pour soi au sens de Marx).

2/ La classe ouvrière ébranlée

« Déstructuration » de la classe ouvrière :

- **Affaiblissement numérique** (à partir de 1975, diminution du nombre d'ouvriers, à rythme particulièrement marqué pour les ouvriers non qualifiés : - 3,3 % par an en moyenne annuelle entre 1975 et 1995)...
- ... **et surtout affaiblissement politique** qui a pour conséquence « une perte d'autonomie symbolique » de ce groupe au cours des trente dernières années (Beaud et Pialoux, 2004, p. 432). Exemple donné de la dévalorisation du terme même d'ouvrier auquel on préfère souvent celui d'« opérateur ».

Des causes multiples :

- **Transformations structurelles des modes de production et de la population active.**
« [...] les pays industrialisés depuis le XIX^e siècle sortent de la société industrielle et entrent dans un type nouveau de société où les employés, techniciens et cadres moyens occupent une place et une influence croissante. » (Touraine, 1988, p. 85)
- **Désindustrialisation** (phénomène repérable dès les années 1950 dans certains secteurs comme les mines, qui s'accélère à la fin des années 1970 et frappe durement le Nord, la Lorraine, la Loire et certaines villes de la banlieue parisienne) accompagnée par des délocalisations.
- La **chute du mur de Berlin** marque la fin d'un espoir dans le communisme.

Des manifestations variées :

- Déclin du mouvement ouvrier (Touraine) : A partir des années 1970, la conscience de la classe ouvrière se fissure, parallèlement à l'entrée dans la crise économique, du fait principalement de deux phénomènes : évolutions du marché du travail (dualisation avec d'un côté des travailleurs protégés et d'autres exposés à la précarité, intérimaires, salariés d'entreprises de sous-traitance, etc.) ; épuisement du modèle taylorien. « Non seulement, la conscience ouvrière se décompose [...], mais elle cesse d'occuper une place centrale dans l'action contestataire. » (1988, p. 82)
- En ce qui concerne la culture ouvrière, « réaménagement des rapports du je de chacun au nous de la classe » (Terrail, 1990, p. 268) avec un risque de concurrence mutuelle. Dévalorisation, « ringardisation » des anciennes figures et valeurs ouvrières, y compris aux yeux des enfants d'ouvriers (rupture de la transmission de la culture ouvrière).
- Désintérêt des intellectuels par rapport au monde ouvrier.
- Profonde déstabilisation des réseaux de sociabilité ouvrière.
- Le vote préférentiel à gauche (« vote de classe ») se réduit au profit du FN et surtout de l'abstention.

Pour autant, la fin de la classe ouvrière ne signifie pas la disparition du monde ouvrier.

II. Cependant, les ouvriers et les ouvrières demeurent une réalité économique et sociale incontournable, marquée par les inégalités et les formes de domination.

1/ Une catégorie sociale importante bien qu'éclatée et silencieuse...

La PCS « Ouvriers » regroupe encore six millions de personnes. En France, plus d'un actif sur cinq est un ouvrier. C'est le cas d'un homme actif sur trois.

Extension au tertiaire de la condition ouvrière : activités de manutention et de logistique ; exemple des magasiniers ou encore des caissières qui apparaissent comme les prolétaires du tertiaire.

« Un continent éclaté et silencieux »³ :

- « éclaté » : rupture générationnelle très minutieusement décrite par Beaud et Pialoux ; différences entre hommes et femmes ; situation particulièrement peu enviable des ouvriers non qualifiés (notamment des OS de la grande industrie) ; baisse de la part des métiers strictement liés à la production au profit d'activités diversifiées relevant de la conduite d'engins, de la livraison, du tri et de l'emballage... ; part croissante des PME dans le tissu industriel qui s'inscrivent dans des filières de sous-traitance (cas typique de l'industrie automobile).
- « silencieux » du fait de la perte d'influence des porte-paroles que sont les syndicats, le « Parti », mais également les délégués à l'usine et les militants associatifs (Crise de la représentation).

2/ ... dont les conditions de vie et de travail ont eu tendance à se détériorer au moment même où ses membres étaient de plus en plus mal défendus

Les ouvriers et ouvrières partagent **une exposition à différentes formes d'inégalités** :

- Ils constituent la PCS la plus touchée par le **chômage**. La situation des ouvriers non qualifiés est particulièrement critique. Selon l'INSEE, en 2008 (source : enquêtes emploi), le taux de chômage⁴ des ouvriers est de 10,2 % (7,4 % pour l'ensemble des actifs) ; celui des ouvriers non qualifiés s'élève à 15,3 % (soit plus de deux fois le taux de chômage moyen et plus de cinq fois celui des cadres).
- **Exposition aux formes atypiques d'emploi** (intérim, CDD, temps partiel souvent contraint...) : figure du « salarié de la précarité » décrite par Serge Paugam ; voir également la recherche de Nicolas Jounin sur les ouvriers du bâtiment. Précarité qui touche particulièrement les jeunes, les femmes et les immigrés.
- **Inégalités de revenus et de niveaux de vie** : la tendance à la réduction des écarts de salaires entre les ouvriers et les autres salariés observée entre 1968 et le milieu des années 1980 a pris fin.
- **Expérience de la relégation et de l'humiliation dans un contexte de démocratisation « ségrégative » du système scolaire** accompagné par une dévalorisation de l'enseignement professionnel (voir les travaux de Stéphane Beaud).

Selon Beaud et Pialoux, ce sont désormais des forces négatives qui unissent les ouvriers : vieillissement, peur du chômage et du déclassement.

Renouvellement et perpétuation des logiques de domination et d'exploitation au travail « dont certaines peuvent aujourd'hui être pires que celles qui existaient avant » (Beaud et Pialoux, 2004, p. 434). NB : le taylorisme n'a pas disparu !

Si les sentiments de dépossession et de vulnérabilité sont largement partagés, ils ne conduisent plus à l'action collective. Les ouvriers sont désormais largement privés du « puissant capital collectif, matériel et symbolique » accumulé pendant les années de lutte du mouvement ouvrier. (Beaud et Pialoux, 2004, p. 431)

³ Pour reprendre le sous-titre du numéro consacré en 1992 par la revue *Autrement aux Ouvriers, ouvrières*.

⁴ Au sens du BIT.

Il y aurait, en quelque sorte, **fin de la classe pour soi, mais persistance d'une classe en soi**, c'est-à-dire basée sur le partage de caractéristiques sociales communes. Beaud et Pialoux ont même parlé d'une transformation de la classe « sujet » en classe « objet ».

Ouverture possible **en conclusion sur le devenir des milieux populaires qui ne se réduisent pas aux ouvriers**. La part des ouvriers + employés est restée à peu près stable au cours des cinquante dernières années.

Citer par exemple l'enquête de l'INSEE (Jauneau, 2010) : les employés et les ouvriers non qualifiés partagent une même exposition à la précarité (contrats courts, temps partiels, sous-emploi), ce qui explique leur niveau de vie qui est inférieur d'un quart à la moyenne des salariés (leurs revenus salariaux sont 44 % inférieurs à la moyenne) ; 13 % vivent même en dessous du seuil de pauvreté, soit deux fois plus que la moyenne des salariés.

Quelques références bibliographiques

Beaud, Stéphane, Pialoux, Michel, *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, 1999 (2nd éd., 2004).

Beaud, Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

Cézar, Michel, « Les ouvriers », *INSEE Première*, n° 455, mai 1996.

Jauneau, Yves, « Les employés et les ouvriers. Un niveau de vie inférieur d'un quart à la moyenne des salariés », *INSEE Première*, n° 1250, juillet 2009.

Jounin, Nicolas, *Chantier interdit au public. Enquête parmi les travailleurs du bâtiment*, Paris, La Découverte, 2008

Kergoat, Danièle, *Les ouvrières*, Paris, Le Sycomore, 1985.

Marchand, Olivier, « 50 ans de mutation de l'emploi », *INSEE Première*, n° 1312, septembre 2010.

Noiriel, Gérard, *Les ouvriers dans la société française (XIXe-XXe siècle)*, Paris, Seuil, 1986.

Paugam, Serge, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, PUF, 2000.

Renahy, Nicolas, *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte, 2005.

Schwartz, Olivier, *Le monde privé des ouvriers : hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF, 1990.

Terrail, Jean-Pierre, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF, 1990.

Touraine, Alain, *La production de la société*, Paris, Seuil, 1973.

Touraine, Alain, dans H. Mendras & M. Verret, *Les champs de la sociologie française*, Paris, Armand Colin, 1988.

Weber, Florence, *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, Paris, Ed. de l'EHESS, 2009 (1^{ère} éd. en 1989 avec pour titre *Le travail à-côté. Etude d'ethnographie ouvrière*).

Remarques sur les prestations des candidats

Très peu de candidats sont capables de fournir des données chiffrées précises relatives à l'évolution quantitative du monde ouvrier. De ce fait, l'importance persistante de cette catégorie socioprofessionnelle est souvent nettement sous-estimée. Sa part dans le passé est en revanche surestimée. Ce n'est pas au XIX^e siècle, où la majeure partie de la population active travaille dans le secteur primaire, que celle-ci atteint son maximum.

On note, dans certaines copies, une tendance à traiter un autre sujet ou à développer des idées générales (sur la disparition des classes sociales, le processus de moyennisation *versus* la persistance des inégalités, l'individualisation des rapports sociaux notamment), au détriment

de la description et de l'analyse des conditions de travail et des pratiques culturelles concrètes des ouvriers.

La distinction marxiste « classe en soi » / « classe pour soi » a souvent été présentée en début de composition, en général correctement, mais ensuite oubliée. Dans certaines bonnes copies, on l'a utilisée pour structurer le développement, en montrant que si l'identité de classe s'était affaiblie au cours des dernières décennies, une part importante du salariat, regroupant les groupes socioprofessionnels ouvriers et employés, connaît des conditions objectives de travail et de vie se prêtant à une analyse en termes de classe.

L'aspect politique-militant (recul du PCF, de la place des ouvriers dans les discours sur le monde social, de la syndicalisation vs persistance voire recrudescence récente des conflits du travail) a été plus souvent thématiqué que les conditions de travail. Les enquêtes de terrain récentes sur le travail ouvrier (Beaud et Pialoux notamment) ont été étonnamment peu citées.

Lorsque l'aspect culturel a été abordé, c'est presque toujours de façon très générale et abstraite, en se demandant si la logique de distinction est toujours opératoire, mais très rarement en évoquant la culture ouvrière et ses pratiques caractéristiques. Dans de bonnes copies les travaux d'O. Schwartz et ceux de F. Weber ont été cités.

Un défaut récurrent : développer le processus historique de construction de la classe ouvrière sur la moitié ou plus du développement, et esquisser très rapidement les transformations contemporaines.

Dans beaucoup de copies, l'introduction ne remplit pas son rôle (définition et réflexion sur les termes, problématisation du sujet...). Ce manque de réflexion sur les enjeux de la question posée à « plaquer » leurs connaissances. L'argumentation est souvent peu efficace, inaboutie. Les idées s'enchaînent sans être toujours reliées au sujet, ni articulées entre elles dans une démarche d'ensemble.

Fréquemment, le sujet n'est envisagé que de manière superficielle, les arguments ne reposant pas toujours sur des analyses ou des concepts sociologiques.

Enfin, le soin porté à la rédaction (l'orthographe, la grammaire et le style) est en général insuffisant.

Comme d'habitude, les meilleures copies sont celles où se trouve développée une argumentation articulant théories, faits sociaux et mise en perspective historique. Même dans certaines d'entre elles, on trouve des fautes grossières d'orthographe et de grammaire. On ne saurait trop recommander aux candidats de consacrer une bonne dizaine de minutes à la relecture afin de les éliminer.

Question portant sur l'histoire de la sociologie soit sur l'épistémologie de cette discipline

Sujet : Pour représenter l'état actuel de la sociologie, François Dubet a recours en 2007 à l'image de « l'archipel complexe de tendances, d'écoles et de groupes dont aucun n'est vraiment hégémonique. » Commentez (4 points). Il est attendu une réponse concise (à titre indicatif, d'une longueur limitée au quart de celle de la dissertation).

Eléments de correction et attentes du jury

L'introduction d'une question sur l'histoire ou l'épistémologie de la discipline est une nouveauté. Le sujet choisi a certainement pu paraître difficile aux candidats car leur culture sociologique sur les développements les plus contemporains de la sociologie est souvent limitée, ce que l'on ne peut d'ailleurs que regretter. La capacité à mentionner différents courants est attendue, mais les présentations « catalogues » sont à éviter. On a donc valorisé celles et ceux qui ont développé un propos construit, argumenté et illustré par des exemples précis, même lorsque le propos demeure modeste par rapport à l'ampleur du sujet posé.

Le **constat** qui est fait par François Dubet dans son ouvrage de 2007 (qui constitue à la fois le récit de son parcours de sociologue et une histoire de la discipline au cours des cinquante dernières années) est celui **de la diversité, voire de l'éclatement du champ de la sociologie**. La citation de Dubet concerne la sociologie telle qu'elle est pratiquée en France. On se limite à cette configuration déjà assez riche et complexe.

On attendait donc dans un premier temps **une réflexion sur les différentes formes qu'a pu prendre cette pluralité interne :**

- **Spécialisation de plus en plus fine de la discipline** en de nombreuses sous-disciplines (sociologie du travail, sociologie de l'école, sociologie de la famille, sociologie des religions, mais aussi sociologie du genre, sociologie des sciences...). Ces sous-disciplines semblent trop souvent s'ignorer les unes les autres. Certains auteurs ne se laissent pas pour autant enfermer dans aucune, mais ils sont peu nombreux. Le parcours de Luc Boltanski apparaît ainsi comme atypique par son éclectisme : en une quarantaine d'années de carrière, ses centres d'intérêt se sont déplacés entre autres de la pratique de la photographie à la « condition fœtale », en passant notamment par l'étude des cadres comme catégorie sociale.
- Le choix des **méthodes d'enquête** peut également constituer une ligne de partage entre sociologues.
- Plus encore que celle des objets d'études ou des méthodes, c'est **la pluralité des courants** qui peut apparaître déconcertante, d'autant qu'ils donnent souvent l'impression d'être contradictoires, inconciliables. Cette pluralité semble même s'être accrue au cours des vingt dernières années.

La question des ressorts de l'action (habitus, stratégie et rationalité, interaction), une des problématiques les plus travaillées, est également probablement celle qui donne le mieux à voir les clivages théoriques. Parmi les tensions interprétatives qui opposent ces différentes théories, se dégagent notamment la question de l'unicité / fragmentation interne de l'acteur et son identité, celle de la place accordée à ses expériences passées, celle encore de son degré de conscience par rapport à ses pratiques. Dégager les principaux courants récents (qui se sont développés à partir des années 1980) : « l'homme pluriel » de Bernard Lahire ; les régimes d'action de la sociologie pragmatique à laquelle on associe notamment Bruno Latour, Michel Callon, Luc Boltanski et Laurent Thévenot ; l'« expérience sociale » de François Dubet).

Dès lors, l'unité de la sociologie ne serait-elle qu'une « simple convention académique », comme se le demandait déjà François Dubet en 1994 ? On touche ici à une réflexion de type épistémologique.

Dans un second temps, on peut **relativiser ou du moins discuter l'impact d'une telle pluralité interne** :

- Si la diversité des analyses manifeste la parcellisation et la dispersion de la connaissance sociologique, on peut également y voir également **le signe de la vitalité de la discipline**.
- Certains, comme Philippe Corcuff, s'attachent en outre à mettre en évidence **les convergences établies récemment par certains sociologues, dépassant les dichotomies classiques** (tout particulièrement celle qui oppose l'individuel et le collectif).
- Surtout, rappeler que **cette pluralité n'est pas nouvelle**, qu'elle a accompagné l'histoire de la discipline et qu'elle est même **indispensable à la construction de l'intelligence de son objet**. Ainsi, Jean-Michel Berthelot (2008, p. 123-124) insiste sur la pluralité interne de la sociologie, qui est celle de toute science d'interprétation : « Si le territoire sociologique est partagé en une myriade de tribus, celles-ci appartiennent peut-être [...] à la même nation. [...] le territoire commun est alors une matrice disciplinaire commune, ce réservoir de théories, de programmes, d'outils, de formules, auquel on n'accède jamais que par une médiation concrète, une affiliation spécifique, mais qui constitue néanmoins l'horizon partagée des sociologues. »
- Enfin, il est bon de préciser que **faire de la sociologie, c'est le plus souvent mobiliser différents courants**. Ainsi, un auteur comme Claude Dubar (2006) plaide même pour « une sociologie plurielle » et refuse la réduction de la démarche sociologie à une guerre de chapelles : « Ce n'est que progressivement, au cours de ma carrière que j'ai acquis cette conviction selon laquelle ce qui compte dans la recherche sociologique, ce n'est ni de "confirmer" ni même de "faire avancer" une théorie préétablie, ni d'accumuler des données empiriques sans souci d'en tirer des enseignements généraux. » (Dubar, 2006, p. 21-22)

Quelques références bibliographiques :

Béraud, Céline, Coulmont, Baptiste, *Les courants contemporains de la sociologie*, Paris, PUF, « Licence », 2008.

Berthelot, Jean-Michel, *La construction de la sociologie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2008 (1^{ère} éd., 1991).

Corcuff, Philippe, *Les nouvelles sociologies*, Paris, Armand Colin, « 128 », 2007 (1^{ère} éd., 1995)

Dubar, Claude, *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*, Paris, Belin, « Perspectives sociologiques », 2006.

Dubet, François, *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

Dubet, François, *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte, « Repères », 2008.

Masson, Philippe, *Faire de la sociologie. Les grandes enquêtes françaises 1945-2000*, Paris, La Découverte, 2008.

Paugam, Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, « Quadrige Manuels », 2010.

Quelques commentaires sur les copies

Les candidats ont eu beaucoup de mal à traiter cette question.

Leurs connaissances relatives aux développements récents de la sociologie en France, c'est-à-dire à ceux qui ont eu lieu au cours de trente dernières années, sont pour la plupart inexistantes et pour certaines très imprécises, ce qui n'est pas acceptable pour des étudiants de M2.

Ainsi, beaucoup de copies ne contiennent *aucune* référence théorique relevant de ces développements récents.

La multiplicité des courants se trouve alors réduite à une opposition Durkheim/ Weber ou Bourdieu / Boudon, très largement hors-sujet et sans grand intérêt. La sociologie en France ne s'est pas arrêtée dans les années 1970 ! Les réponses à la question ont souvent abordé les clivages qui ont marqué le développement de la sociologie (individualisme / holisme, expliquer / comprendre) mais se sont rarement concentrées sur la situation *actuelle* de la sociologie comme l'y invitait l'énoncé. On pouvait noter que les clivages « historiques » en sociologie gardent une certaine pertinence, mais pour le montrer il faut identifier des auteurs, des travaux des dernières décennies qui l'illustrent. En ne traitant pas la question, des candidats qui avaient réalisé de bonnes dissertations n'ont pas alors obtenu de note globale à cette hauteur.

Des erreurs grossières ont été relevées :

- Raymond Aron n'est pas « un tenant du déterminisme »
- Emile Durkheim, mort en 1917, n'a pas pu travailler avec Georges Duby, né en 1919.

En dehors même de la question des connaissances, peu de candidats ont pris le temps d'analyser la citation de Dubet.

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON

Membres du jury : Gildas APPERE, Céline BERAUD, Jeanne BOUILLAUD-GAUTIER, Emmanuel BUISSON-FENET, Elise DECOSNE, Nicole DUVERT, Gilles JACOUD, Matthias KNOL, Christine LE CLAINCHE, Philippe MATHY, Philippe NOREL, René REVOL, Alexis TREMOULINAS.

En dépit des changements apportés par l'arrêté du 28 décembre 2009 à l'épreuve de leçon, les remarques et conseils méthodologiques formulés dans les rapports des années précédentes restent toujours d'actualité et sont largement rappelés dans les pages qui suivent.

A) Bilan statistique

Répartition des notes du CAPES

Notes sur 20	Nombre de candidats
Absent	17
Abandon	2
1	1
2	4
3	10
4	7
5	10
6	7
7	12
8	14
9	11
10	5
11	12
12	6
13	3
14	2
15	5
16	3
17	1

La moyenne obtenue à la leçon par les candidats au CAPES qui se sont présentés est de 8,10. Elle s'élève à 10,15 pour les candidats qui ont été admis. L'écart-type est de 3,74 pour l'ensemble des candidats ayant passé la leçon et de 2,95 pour les candidats admis.

Le tableau suivant montre la décomposition de la note globale de leçon entre la note de l'exposé (sur 12) et la note de l'entretien (sur 8).

Notes d'exposé sur 12	Nombre de présents	Nombre d'admis	Note d'entretien sur 8	Nombre de présents	Nombre d'admis
Absent	17	0	Absent	17	0
< 1	5	0	< 1	1	0
>= 1 et < 2	8	0	>= 1 et < 2	7	0
>= 2 et < 3	18	4	>= 2 et < 3	18	3
>= 3 et < 4	16	7	>= 3 et < 4	28	15
>= 4 et < 5	16	10	>= 4 et < 5	27	20
>= 5 et < 6	17	16	>= 5 et < 6	9	9
>= 6 et < 7	12	11	>= 6 et < 7	16	15
>= 7 et < 8	5	4	>= 7 et < 8	6	5
>= 8 et < 9	9	9	= 8	1	1
>= 9 et < 10	5	5			
>= 10 et < 11	2	2			

Répartition des notes du CAFEP

Notes sur 20	Nombre de candidats
Absent	4
1	1
3	1
4	1
6	3
7	1
8	1
9	3
11	1
14	1

La moyenne obtenue à la leçon par les candidats au CAFEP qui ont passé l'épreuve est de 7,15. Elle s'élève à 9,29 pour les candidats qui ont été admis. L'écart-type est de 3,30 pour l'ensemble des candidats ayant passé la leçon et de 2,43 pour les candidats admis.

Le tableau suivant montre la décomposition de la note globale de leçon entre la note de l'exposé (sur 12) et la note de l'entretien (sur 8).

Notes d'exposé sur 12	Nombre de présents	Nombre d'admis	Note d'entretien sur 8	Nombre de présents	Nombre d'admis
Absent	4	0	Absent	4	0
<1	1	0	< 1	1	0
>= 2 et < 3	2	0	>= 1 et < 2	1	0
>= 3 et < 4	1	0	>= 2 et < 3	3	1
>= 4 et < 5	5	4	>= 3 et < 4	4	2
>= 5 et < 6	2	1	>= 4 et < 5	1	1
>= 6 et < 7	1	1	>= 5 et < 6	2	2
>= 9 et < 10	1	1	>= 7 et < 8	4	0

Déroulement et règles de l'épreuve

Après avoir tiré au sort un sujet, le candidat dispose d'un temps de préparation de trois heures, durant lequel il a accès aux ouvrages de la bibliothèque. Il peut y trouver les ouvrages de base pour traiter l'essentiel des sujets proposés. Ces sujets, dont la liste figure en annexe, sont à dominante économique ou à dominante sociologique. Si le sujet de la leçon est à dominante économique, le sujet de l'épreuve sur dossier est à dominante sociologique et inversement.

Au terme de sa préparation, le candidat est reçu dans la salle où se déroule l'épreuve. Il est alors invité à présenter son exposé, pendant au plus une demi-heure, devant une commission composée de trois membres du jury. Il ne peut être autorisé à dépasser cette durée de trente minutes pour des raisons d'égalité entre les candidats. Il n'est pas obligé d'utiliser tout son temps mais doit savoir qu'un exposé trop court est pénalisé. L'exposé est suivi d'un entretien d'une durée de trente minutes qui permet au jury :

- de revenir sur certains éléments développés au cours de l'exposé, de demander explications et approfondissements, de donner l'occasion au candidat de rectifier certaines erreurs ;
- de sonder, par des questions complémentaires et variées, les connaissances du candidat sur les concepts, outils, méthodes et théories utilisés en sciences économiques et sociales. Dans cette perspective, le jury ne manque pas en fin d'entretien de poser quelques questions de sociologie lorsque le sujet est à dominante économique et inversement.

L'exposé est noté sur 12 et l'entretien sur 8. Le jury prend en compte, pour la notation, à la fois la qualité de l'exposé et la capacité du candidat à répondre correctement aux questions posées lors de l'entretien. Un exposé médiocre peut donc être partiellement rattrapé à l'occasion de l'entretien. Par ailleurs, le jury tient compte du degré de difficulté du sujet aussi bien dans ses attentes que dans sa notation et aucun candidat ne peut, de ce fait, se considérer comme « défavorisé » par rapport aux autres.

B) Attentes du jury et conseils aux candidats

Remarques générales

Cette épreuve s'inscrit dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs. A ce titre, le candidat doit respecter certaines normes de comportement et de présentation : la désinvolture réelle ou apparente nuit au candidat aussi bien dans les expressions, dans la tenue vestimentaire par trop décontractée ou dans la façon de s'adresser au jury

L'exposé

Une leçon d'oral se conçoit de la même façon qu'une dissertation et tous les sujets proposés par le jury invitent les candidats à construire une problématique, que la question soit explicite ou non. Le candidat ne doit tout d'abord pas perdre de vue que son exposé doit impérativement correspondre au sujet à traiter et que toute dérive sera sévèrement sanctionnée. Il est ici essentiel de lire très attentivement le libellé du sujet, dont chaque terme a été choisi par le jury : tous les mots ont leur importance et chacun d'eux, même simple en apparence, doit être questionné. C'est à cette condition que le candidat pourra à la fois cerner toute l'étendue du sujet, le délimiter et en percevoir les enjeux, mobiliser ses connaissances et sélectionner les ouvrages pertinents. De ce point de vue, il faut impérativement éviter de traiter un autre sujet que celui qui est proposé, par exemple en inversant la problématique

induite par le sujet ou en opérant un glissement vers un sujet perçu comme approchant. Il faut également éviter, d'une part d'étendre le champ du sujet en intégrant à l'exposé des développements hors-sujet, d'autre part de restreindre abusivement le champ d'étude et de ne traiter qu'un aspect du sujet. Bien trop souvent, les candidats semblent s'être engouffrés dans une interprétation trop hâtive du sujet, ce qui les amène à proposer une approche « toute faite », qui n'est pas centrée sur le sujet. Trop souvent également, et alors que ce choix n'est pas justifié, la réflexion est limitée « à l'exemple de la France contemporaine ». La construction de l'exposé est également fondamentale : le plan doit découler logiquement de la problématique, éviter les redites, le catalogue, la juxtaposition de paragraphes sans aucun fil conducteur.

Sur le plan formel, l'exposé doit comporter une introduction, un développement en deux ou trois parties équilibrées, une conclusion. L'introduction et la conclusion ne doivent pas être négligées car elles jouent un rôle fondamental dont beaucoup de candidats ne semblent pas conscients. Très souvent, l'exposé commence par une longue introduction qui répond à des critères purement formels et se termine par une très brève conclusion qui se contente de reprendre rapidement l'ensemble des idées exposées sans apporter de réponse à la question posée. Quelques règles méritent, au vu de cette session et des précédentes, d'être rappelées.

Concernant l'introduction tout d'abord : l'amorce se doit de donner du sens à l'exposé en montrant l'intérêt du sujet et en donnant envie à l'auditoire d'être attentif au propos ; l'analyse des termes du sujet ne doit pas se résumer à la récitation d'une ou deux définitions mais doit permettre de donner de la cohérence et de déboucher sur une problématique ; la délimitation spatiale et temporelle ne doit pas seulement être annoncée mais justifiée ; l'annonce du plan doit être explicite mais il est inutile, à ce niveau, d'énoncer les sous-parties et paragraphes.

Concernant la conclusion, la reprise intégrale des titres des parties et sous-parties ne présente que peu d'intérêt et témoigne souvent d'une absence de réflexion globale sur le sujet au moment de la préparation. En effet, en toute logique, la conclusion se doit d'être un temps fort de l'exposé puisque c'est le moment où le candidat apporte une réponse personnelle à la question posée, réponse qui est soutenue par l'argumentation développée au cours de l'exposé. Le jury insiste sur la nécessité d'apporter une réponse à la question : le candidat doit, après avoir analysé les différents arguments, être capable de donner un point de vue éclairé sur la question traitée et de prendre clairement position. D'un point de vue formel, il est souhaitable de respecter un certain équilibre entre le temps consacré à l'introduction et le temps consacré à la conclusion. Trop de candidats présentent des introductions insuffisamment concises et des conclusions d'une extrême pauvreté qui n'apportent rien à l'exposé et, surtout, n'apportent pas de réponse claire à la question posée.

Le développement constitue le cœur de l'exposé et doit impérativement présenter de la cohérence et se dérouler suivant un plan logique, progressif, en relation avec la problématique. Une argumentation de qualité et convaincante suppose non seulement que soient mobilisées des connaissances à la fois empiriques et théoriques solides, mais aussi qu'elles soient présentées de façon claire. En effet, même si la leçon ne peut être assimilée à un cours devant élèves, il n'en reste pas moins que le candidat doit se considérer en « situation d'enseignement » : le propos doit être clair en évitant le jargon ou, au contraire, des expressions familières. Le débit de parole ne doit pas être trop rapide, les notes prises pendant la préparation ne doivent surtout pas se constituer en discours écrit qui serait ensuite lu oralement, le tableau doit être utilisé judicieusement. Le jury insiste par ailleurs sur la nécessité de relier les théories aux faits et met en garde les candidats contre les exposés qui se transforment en un catalogue d'auteurs. On ne saurait trop leur conseiller, d'une part de se référer aux faits et aux chiffres pour présenter les situations que les analyses théoriques permettent ensuite d'éclairer, d'autre part d'explicitier les processus, mécanismes et canaux de

transmission des phénomènes. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la pénalisation des exposés trop courts : faute d'un temps suffisant le candidat reste nécessairement allusif et n'accorde pas à cette explicitation tout le soin nécessaire.

L'entretien

Les questions posées par le jury sont de difficultés graduées et s'inscrivent dans les différents champs constitutifs des sciences économiques et sociales. Un bon moyen de s'y préparer avant le concours est d'explorer soigneusement les programmes, sans négliger option et spécialité en assimilant le vocabulaire qui y figure explicitement. Il faut également s'attendre à des questions sur les expressions employées pendant l'exposé et donc n'employer que celles que l'on maîtrise.

Le jury déplore en effet que certains candidats ne maîtrisent pas les notions fondamentales qu'un élève de lycée doit normalement avoir acquises à l'issue de son cursus de sciences économiques et sociales et/ou se révèlent incapables de donner des ordres de grandeur pour les principaux agrégats et indicateurs permettant de caractériser les faits évoqués ou la situation économique et sociale du monde dans lequel ils vivent. Par ailleurs, il est vivement conseillé de répondre sans détours aux questions posées, de ne pas chercher à « biaiser » et à détourner la question, de répondre de façon claire et argumentée. Trop souvent, le jury est amené à faire remarquer au candidat qu'il ne répond pas à la question posée ou encore qu'il ne fait que reprendre ce qu'il a déjà dit au cours de l'exposé. Il déplore également le manque de rigueur et de précision dans l'expression orale et l'utilisation du tableau.

C'est ainsi que toute construction graphique doit préciser ce qui figure en abscisse et en ordonnée, ainsi que ce que représentent précisément les courbes. Cette attente concerne également toutes les bases statistiques comme décile, espérance de vie etc. qui figurent d'ailleurs en annexe des programmes, et ne sont pas réservées à l'épreuve de mathématiques.

Sans tomber dans une érudition pointilliste on attend également une connaissance des principales données historiques. Situer même approximativement les auteurs cités peut éviter les plus grosses bévues. Les expressions caractéristiques des auteurs doivent également être connues.

D'une façon générale les candidats doivent bien comprendre que les épreuves portent sur les sciences économiques et sociales et qu'ils doivent s'efforcer d'acquérir les bases de la discipline qui ne fait pas partie de leur formation initiale. Là encore, les programmes qui définissent l'enseignement de la discipline seront leurs meilleurs guides.

Si ces remarques ont déjà été formulées les années précédentes, le jury tient également à souligner au vu des prestations de cette année les points suivants.

Les candidats se révèlent souvent incapables d'élaborer une problématique. Ils se limitent à une reformulation du sujet, ce qui les conduit à élaborer des plans « bateaux ». Peu parviennent à s'appropriier le sujet, parfois même tout simplement à le mettre en contexte. On assiste alors à des développements désincarnés où les théories sont « plaquées » et non articulées à des faits.

- En sociologie, les sujets, même les plus classiques, sur la démarche sociologique donnent lieu le plus souvent à des exposés décevants. Les candidats sont invités à lire au moins un livre d'enquête sociologique, pour mieux comprendre la démarche du sociologue et la nature d'une enquête empirique. Ils ont souvent une idée beaucoup trop abstraite de ce qu'est la sociologie, qui ne ressemble pas à une « guerre abstraite des paradigmes » aujourd'hui.

- En sociologie comme en économie, les candidats sont invités à actualiser quelque peu leur répertoire théorique. Les auteurs et les ouvrages cités s'arrêtent en général aux années 1980 au mieux, ce qui est particulièrement regrettable. Sans prétendre tout couvrir, il n'est pas normal que les candidats citent encore *L'école capitaliste en France* (1971) de Baudelot et Establet sans connaître les travaux récents de ces auteurs sur l'éducation, par exemple *L'élitisme républicain* (2009). En sociologie de l'éducation, de façon générale, on ne peut plus structurer aujourd'hui un exposé sur la controverse entre Bourdieu et Boudon, qui date des années soixante. De même, les candidats se révèlent en général incapables de citer les travaux de Luc Boltanski ultérieurs aux *Cadres* (1982). Des problématiques récentes, comme celles relatives aux questions de genre, sont totalement ignorées par les candidats. En économie, on a aussi parfois des références très datées sur les théories de la croissance (modèle Harrod-Domar), alors les connaissances des travaux sur la croissance endogène sont très limitées et que les candidats n'ont parfois aucune connaissance de travaux plus récents (après les années 1980). La fréquentation de manuels de sociologie et d'économie contemporaine est nécessaire pour éviter de ne pas saisir les enjeux de certaines questions, profondément renouvelées aujourd'hui (par exemple la question du genre en sociologie, qui ne se limite pas au constat des inégalités sociales entre filles et garçons).

- Les questions sont de difficulté inégale, mais le jury en tient compte et cela ne doit pas déstabiliser les candidats. Il est parfois plus pénalisant de tomber sur un sujet « très classique » que l'on ne maîtrise pas vraiment que de tomber sur une question plus surprenante mais sur laquelle le jury valorisera les candidats qui font l'effort de traiter le sujet plutôt que de lui en substituer un autre.

Annexe : sujets de leçon

- Que mesure le PIB ?
- Quels instruments économiques pour réguler la pollution ?
- Faut-il réglementer les monopoles ?
- La crise des dettes publiques en Europe
- L'Euro peut-il disparaître ?
- Existe-t-il un taux maximal de prélèvements obligatoires ?
- L'économie sociale et solidaire est-elle une réponse à la crise ?
- Existe-t-il plusieurs formes de capitalisme ?
- La réduction des inégalités de revenus favorise-t-elle la croissance économique ?
- L'économie est-elle une science comme les autres ?
- Science économique ou sciences économiques ?
- Travailleurs et chômeurs ont-ils les mêmes intérêts ?
- Faut-il supprimer le salaire minimum ?
- Faut-il augmenter les bas salaires ?
- La concurrence des pays à bas salaires est-elle responsable du chômage des pays développés ?
- L'hétérodoxie en économie.
- Comment expliquer les inégalités salariales ?
- La politique budgétaire est-elle toujours efficace ?
- A quoi sert l'impôt ?
- Faut-il réduire les déficits publics ?
- Développer la concurrence, est-ce l'intérêt des consommateurs ?
- A quoi servent les marchés financiers ?
- Comment expliquer les écarts de croissance entre pays développés et pays émergents aujourd'hui ?
- Faut-il inciter les Français à travailler davantage ?

- La crise économique depuis 2007 donne-t-elle raison à Keynes ?
- L'éducation, un bien comme les autres ?
- Comment expliquer les inégalités d'insertion des femmes sur le marché du travail ?
- L'Etat peut-il corriger les défaillances du marché ?
- Peut-on lutter efficacement contre la pauvreté dans les pays en développement ?
- Pourra-t-on financer nos retraites ?
- L'échange international favorise-t-il la convergence des économies ?
- Quelle est l'efficacité du keynésianisme en économie ouverte ?
- Les banques centrales doivent-elles demeurer indépendantes ?
- La recherche du développement durable remet-elle en cause la croissance ?
- Dans quelle mesure des taux d'intérêt faibles sont-ils favorables à la croissance économique ?
- L'impôt est-il efficace ?
- Incitations et emploi.
- Investissement et croissance.
- L'équilibre budgétaire : une priorité ?
- Les causes de la pauvreté dans les pays développés.
- Le travail est-il une marchandise comme une autre ?
- Les enjeux des politiques de lutte contre la pauvreté dans les pays en développement.
- Progrès technique et organisation du travail.
- La relation salariale est-elle en crise ?
- Le niveau de l'épargne peut-il nuire à l'activité économique ?
- Comment mesurer le développement ?
- Les déterminants du salaire.
- Le profit dans l'analyse économique.
- Les inégalités sont-elles économiquement efficaces ?
- La concurrence est-elle toujours souhaitable ?
- L'indemnisation des chômeurs entretient-elle le chômage ?
- La protection de l'emploi nuit-elle à l'emploi ?
- Doit-on craindre un euro fort ?
- Quelles sont, aujourd'hui, les marges de manœuvre de la politique conjoncturelle ?
- Faut-il augmenter ou réduire le temps de travail ?
- Peut-on concilier justice sociale et efficacité économique ?
- L'épargne est-elle un préalable à la croissance économique ?
- Salaire et productivité
- Inégalités et croissance
- Peut-on redistribuer de façon juste et efficace ?
- Faut-il alléger les charges sociales sur les bas salaires ?
- Politique active et politique passive de l'emploi.
- La fiscalité peut-elle être juste ?
- A-t-on tout tenté contre le chômage en France ?
- Les gains de productivité sont-ils facteur de chômage ?
- La diminution de l'intervention de l'État est-elle source de croissance économique ?
- Le PIB constitue t-il un indicateur pertinent pour rendre compte de l'état économique d'un pays ?
- Le partage de la valeur ajoutée depuis 1945
- Les minimas sociaux et le retour à l'emploi.
- Faut-il accroître la production de biens publics ?
- La mondialisation est-elle irréversible ?
- La réforme du système de retraite par répartition en France.
- La mondialisation peut-elle être régulée ?
- Pourquoi faut-il éviter la déflation ?
- Que nous apprend la réussite chinoise ?

- Peut-on faire de la sociologie sans recourir à l'histoire ?
- Sociologie et déterminismes sociaux
- La sociologie est-elle déterministe ?
- Commenter la citation suivante : « Nous estimerions que nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif. » Émile Durkheim, *De la division du travail social*, 1893.
- Sociologues et journalistes exercent-ils le même genre de métier ?
- Problèmes sociaux, problèmes sociologiques
- Que signifie avoir de bonnes raisons pour agir ?
- Que reste-t-il de la sociologie de Pierre Bourdieu ?
- L'habitus : un concept opératoire ?
- Qu'est-ce qu'un objet sociologique ?
- Tout peut-il être objet de l'analyse sociologique ?
- Le raisonnement sociologique
- Quelle place pour les statistiques dans le raisonnement sociologique ?
- A quoi sert la sociologie ?
- La sociologie est-elle un « sport de combat » ?
- En quoi peut-on dire que la démarche sociologique est une entreprise de dévoilement ?
- A quoi sert un idéal-type ?
- La sociologie peut-elle parler de l'amour ?
- La famille est-elle encore une institution ?
- Comment expliquer la persistance des inégalités entre les hommes et les femmes dans les sociétés démocratiques ?
- Quel est l'intérêt du concept de genre en sociologie ?
- Identités sexuelles, identités sociales.
- Peut-on encore parler de domination masculine ?
- Peut-on définir la déviance ?
- Socialisation primaire, socialisation secondaire.
- La socialisation limite-t-elle le changement social ?
- Quelle place pour l'individu dans le processus de socialisation ?
- L'individu est-il multiple ?
- Transmettre et hériter
- Hérite-t-on de ses opinions politiques ?
- Hérite-t-on de ses croyances religieuses ?
- L'âge est-il une variable sociologique pertinente ?
- La jeunesse n'est-elle qu'un mot ?
- Peut-on parler d'un « destin des générations » ?
- Peut-on parler de conflits de générations ?
- Socialisation familiale et réussite scolaire.
- A quoi sert l'école ?
- Crise urbaine et intégration sociale.
- Ségrégation spatiale, ségrégation sociale.
- Qu'est-ce qu'un pauvre ?
- Différences, inégalités, discriminations.
- Les inégalités sont-elles compatibles avec l'idéal démocratique ?
- Les inégalités sociales changent-elles de forme ?
- Le travail des femmes
- Travail et loisirs
- Travail et bonheur
- Travail et intégration
- Les enjeux sociologiques du chômage.
- Peut-on encore parler de « culture légitime » ?
- Les pratiques culturelles sont-elles encore régies par des logiques de distinction ?

- Pratiques culturelles et stratification sociale.
- Pratiques sportives et classes sociales.
- Les cadres : une élite ?
- Quel est l'impact de la mondialisation sur la stratification sociale ?
- La mobilité sociale n'est-elle qu'une illusion ?
- Le déclassement : une réalité ?
- Assiste-t-on à un retour du religieux ?
- Le désenchantement du monde.
- Le don est-il obsolète ?
- Qu'apporte la sociologie à la compréhension de l'acte de consommation ?
- En quoi le marché est-il une institution sociale ?
- Le concept de « nouveau mouvement social » est-il pertinent ?
- Pourquoi militer ?
- L'électeur est-il rationnel ?
- La crise du syndicalisme.
- A quoi servent les sondages ?
- Qu'est-ce que l'opinion publique ?
- Régimes autoritaires et totalitarisme
- Que faut-il entendre par démocratie ?
- Comment peut-on expliquer l'abstention ?
- Pourquoi obéit-on ?
- A quoi servent les partis politiques ?
- Etat et nation
- Qu'apporte la sociologie à la compréhension de l'entreprise ?

ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER

Membres du jury : Sébastien ASSSERAF-GODRIE, Micheline BILAS, Carole BOLUSSET, Bernard CHRETIEN, Arnaud DESHAYES, Philippe DEUBEL, Hervé DIET, Pierre ETEOCLE, Christian FEYTOUT, Karine FOURNIER, Marc PELLETIER, Stéphane PELTAN, Denis RAVAILLE, Guy ROBERT.

Rapporteur : Christian FEYTOUT

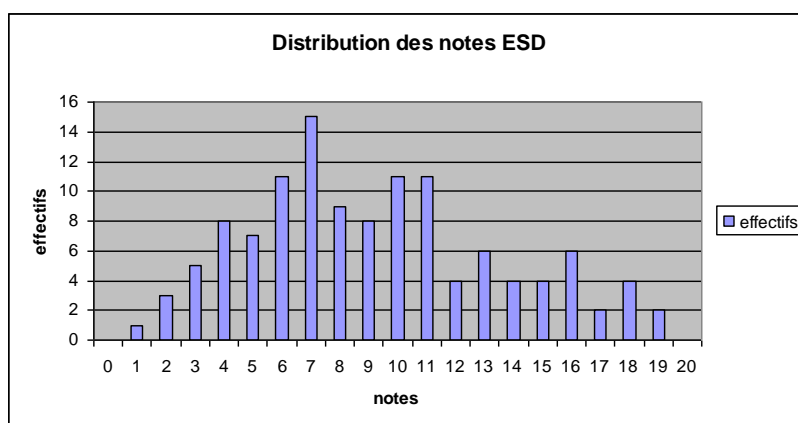
La première partie du rapport sur l'épreuve sur dossier présente le **bilan** statistique de la session 2011, la seconde partie précise la **nature** du dossier et le **déroulement** de l'épreuve. La troisième partie expose les **attentes** du jury et les **critères** d'évaluation des candidats. Ce rapport se conclut par des **conseils** aux candidats. En annexe, des exemples de dossiers sont proposés.

BILAN STATISTIQUE DE LA SESSION 2011 CAPES et CAFEP

1- Statistiques de l'épreuve sur dossier.

- Admissibles : 149
- Présents : 121
- Moyenne : **9,23 / 20** avec un écart type de 4,3
- 54 candidats ont obtenu une note ≥ 10

notes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
effectifs	0	1	3	5	8	7	11	15	9	8	11	11	4	6	4	4	6	2	4	2	0



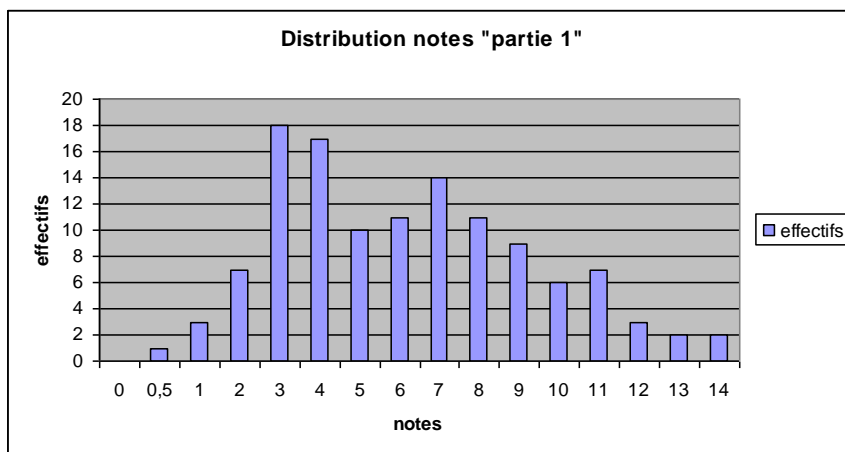
La moyenne à l'épreuve sur dossier des candidats admis est de **10,89 / 20** avec un écart type de 4,21.

Ces résultats globaux se décomposent de la façon suivante selon les parties 1 et 2.

Concernant la partie 1 sur 14 points

notes	0	0,5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
effectifs	0	1	3	7	18	17	10	11	14	11	9	6	7	3	2	2

moyenne	6,19
écart type	3,14

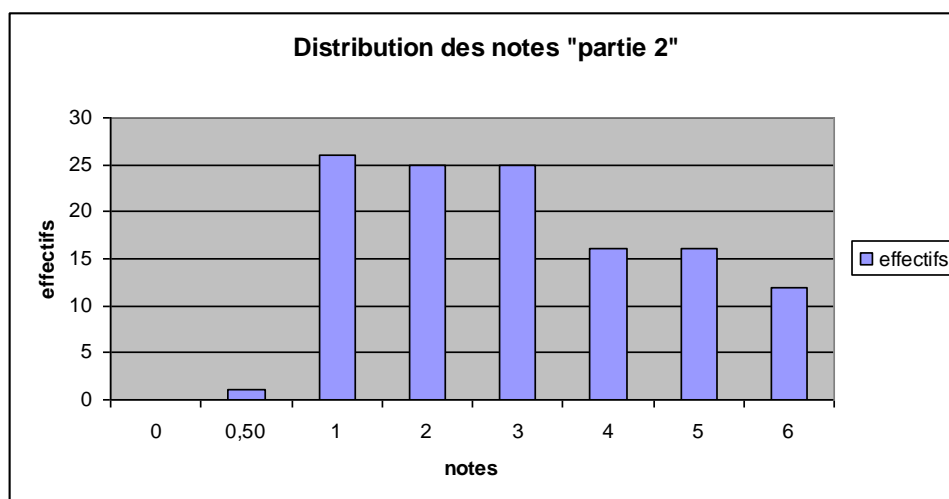


La moyenne des résultats à la partie 1 des candidats admis est de **7,41 / 14** avec un écart type de 3,04.

Concernant la partie 2 sur 6 points

notes	0	0,50	1	2	3	4	5	6
effectifs	0	1	26	25	25	16	16	12

moyenne	3,04
écart type	1,63



La moyenne des résultats à la partie 2 des candidats admis est de **3,48 / 6** avec un écart type de 1,68.

NATURE DU DOSSIER ET DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE (JORF n°0004 du 6 janvier 2010)
--

1. La nature du dossier

L'épreuve sur dossier comporte **deux parties**. La longueur du dossier est de l'ordre de 10 pages.

La *1^{ère}* partie, notée sur **14 points**, est constituée d'un dossier documentaire et d'un exercice portant sur des outils mathématiques et / ou statistiques. Le dossier documentaire est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique. Le dossier documentaire est constitué d'un ou de plusieurs articles scientifiques ou d'extraits d'ouvrages. Il est de l'ordre de 6 pages.

Les sources des articles utilisés sont diverses. Nous pouvons citer :

- *Les revues sociologieS, Ethnologie française*
- *Les revues de l'INSEE*
- *Les Cahiers Français*
- *La lettre de l'OFCE*
- *Le site « la Vie des idées »*
- *Premières Synthèses (DARES)*
- *Les publications du Centre d'Analyse Stratégique*
- *La revue Finances et développement (FMI)*
- *Les Actes de la Recherche en Sciences Sociales*
- *Les publications du CEPREMAP*
- *Les rapports du SENAT, de la COUR DES COMPTES*
- *Le site de l'OCDE*
- *Les publications du CREDOC*

La *2^{nde}* partie, notée sur **6 points**, porte sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Elle est constituée d'un document support accompagné d'une ou plusieurs questions (jusqu'à 3 questions). Le questionnement 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 19 décembre 2006, dont la référence est précisée dans le dossier.

Deux types de sujets ont été proposés aux candidats selon la nature du document support.

L'interrogation peut porter sur une situation. Dans ce cas, le questionnement (2 à 3 questions) vise à appréhender la culture professionnelle du candidat, sa capacité à se projeter dans la pratique, à définir une posture en mobilisant des connaissances, attitudes et capacités.

Exemple 1 :

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

Le professeur connaît :

- les grands principes du droit de la fonction publique [...], les textes relatifs à la sécurité des élèves [...]
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur,...) ;

Capacités

Le professeur est capable de :

- participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur : -

- respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs.

Présentation de la situation

Après un voyage scolaire, une partie des élèves y ayant participé réalise de leur propre initiative un film pour partager les moments importants de leurs expériences et décide de le montrer à l'enseignant responsable du projet. Ce film est un montage de séquences filmées à l'aide de téléphones portables durant le voyage et fait notamment un portrait de chacun des participants. Devant la qualité de ce travail, l'enseignant propose de le mettre en ligne sur le site internet de l'établissement.

Quelques mois auparavant, un de ses collègues avait été filmé en classe par un autre élève et la vidéo avait été mise à disposition sur internet via un réseau social. Cet élève avait été sanctionné, notamment parce qu'il n'avait pas respecté le droit à l'image de l'enseignant. Lorsque l'idée de publier le travail des élèves sur le site internet est rendue publique en salle des professeurs, un débat virulent s'engage sur l'opportunité de l'initiative.

Questions :

1/ Qu'entendez-vous par « droit à l'image » ?

2/ À quelle(s) condition(s) le projet de publication du film sur le site internet de l'établissement peut-il être mené à bien ?

Exemple 2 :

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

Le professeur connaît :

- les grands principes du droit de la fonction publique et le code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée ;

Capacités

Le professeur est capable :

- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;

Présentation de la situation

Lors d'une séance de Travaux Personnels Encadrés, ce sont des élèves de la classe qui informent l'enseignant que deux d'entre eux sont absents. Ils sont sortis du lycée pour réaliser l'interview du responsable d'une association caritative de la commune, dans le cadre de leurs travaux et recherches personnelles. Cet enseignant les porte absents pour la séance.

Questions :

1. Pensez-vous, comme cet enseignant, que votre rôle se limite à porter absents ces élèves ?

2. En quoi consiste le « devoir d'assiduité » de l'élève ?

3. Pouvez-vous présenter l'« obligation de surveillance des élèves » par l'enseignant en lycée ?

L'interrogation peut porter sur un extrait d'ouvrage, d'article sur le système éducatif, de sociologie ou d'économie de l'éducation. Dans ce cas, le sujet invite le candidat à mobiliser des connaissances et à les mettre en perspective avec le texte proposé afin de montrer sa capacité à prendre du recul, à donner du sens, à montrer les enjeux.

Exemple 3 :

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République.

Document support

Source : Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche, La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, n°2006-076, Octobre 2006.

L'école républicaine, obligatoire et gratuite, a été conçue comme un instrument instituant l'égalité entre citoyens. Tous les enfants devaient pouvoir fréquenter leur école primaire dans leur commune pour y recevoir le même enseignement, défini dans le moindre détail par des horaires et des programmes nationaux, dispensé par des instituteurs formés (voire « formatés ») sur le même modèle par les écoles normales. Étaient donc visées, non seulement une égalité d'accès à l'école sur l'ensemble du territoire, mais également une égalité dans les contenus de l'enseignement comme dans sa qualité, grâce à des maîtres identiques (puisqu'ils avaient reçu la même formation). Les écoles normales et les inspecteurs de l'instruction primaire étaient les garants de la mise en œuvre de ce principe.

Cette égalité d'offre du service public était censée garantir une égalité des chances pour chaque enfant. C'était à lui de s'en saisir. S'il ne le faisait pas, par manque d'intelligence ou par paresse, c'était de sa faute et non de celle de l'institution scolaire. En ce sens, la notion d'échec scolaire, telle qu'on la connaît aujourd'hui, était inconcevable, n'existait pas. Elle apparaît seulement au moment de la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et surtout avec la création du collège unique (1977) qui institue une « démocratisation » de l'enseignement secondaire, désormais ouvert à tous les élèves de l'école primaire.

A partir de cette époque, les nombreux travaux sur l'échec scolaire ont mis en lumière le rôle déterminant de l'origine sociale, du niveau d'instruction des parents, de « l'environnement familial et social ». Ils ont particulièrement montré comment les inégalités sociales et les disparités spatiales se conjuguent et se renforcent mutuellement, ce qui conduit de fait à la concentration dans certaines zones précises d'un grand nombre d'enfants en difficulté scolaire.

Parallèlement, dès les années 60, les chercheurs ont commencé à dénoncer les inégalités scolaires. (...)

En France, les milieux associatifs, pédagogiques puis syndicaux et politiques se sont emparés du sujet et ce sont ces constats qui sont à l'origine de la création, en 1981, des « zones prioritaires », qui seront ensuite appelées « zones d'éducation prioritaire » et, en sigle, ZEP.

Cette politique marque une évolution importante de la conception traditionnelle de l'égalité républicaine [...].

Questions :

1. Montrez en quoi la mise en œuvre d'une politique d'éducation prioritaire constitue « une évolution importante de la conception traditionnelle de l'égalité républicaine ».
2. En prenant appui sur plusieurs exemples de dispositifs spécifiques, vous présenterez les principaux objectifs de la politique d'éducation prioritaire actuelle.

Exemple 4 :

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;

Sujet : A partir de vos connaissances et du document ci-dessous, vous répondrez à la question suivante : Quels sont les objectifs de l'autonomie progressive des établissements scolaires ?

Document support

Source : Marlaine CACOUAULT, Françoise OEUVRARD, Sociologie de l'éducation, Editions La Découverte, 2001.

Avant la création du collège unique, l'existence de filières relativement cloisonnées permettait de scolariser les élèves « inadaptés » à l'enseignement général dans des classes et avec des enseignants spécialisés. La massification de l'enseignement révèle l'inadaptation des pratiques pédagogiques et des formes de l'enseignement secondaire et supérieur à des publics qui n'avaient pas accès précédemment à ces niveaux de formation. Pour favoriser la diversification des pratiques pédagogiques et l'innovation dans ce système géré jusqu'alors centralement, un ensemble de dispositifs est mis en place pour donner une marge de manœuvre aux établissements. Les politiques éducatives ne considèrent plus l'établissement scolaire comme l'unité de base d'un système centralisé. Les initiatives sont, au contraire, demandées aux établissements et doivent permettre d'assumer les problèmes posés par la diversité des élèves.

Les changements dans le système éducatif étaient provoqués par des réformes de structure, les évolutions sont désormais attendues des innovations et des adaptations locales. Des dispositifs réglementaires vont doter les établissements scolaires d'une certaine autonomie (conseil d'administration, marge de choix budgétaire) et les inciter à construire un « projet d'établissement » spécifique ou commun dans le cadre des « zones d'éducation prioritaire ». Lancée en 1982, la politique des ZEP vise à organiser la lutte contre l'échec scolaire dans les zones socialement défavorisées en leur attribuant des moyens supplémentaires pour favoriser un traitement global de l'échec scolaire dans ses composantes sociales et culturelles (voir plus loin). Commencée avec le mouvement de rénovation des collèges, la politique de projet d'établissement a été rendue obligatoire par la « loi d'orientation sur l'enseignement » de 1989. Chaque établissement est ainsi invité à trouver sa réponse spécifique à des conditions locales particulières tout en respectant des objectifs nationaux.

Dans la même période les lois de décentralisation administrative (1982) étendent les pouvoirs des collectivités locales en matière d'éducation, notamment sur la construction et le fonctionnement des établissements : les communes ont compétence sur les écoles, les départements sur les collèges, les régions sur les lycées. L'Etat conserve l'organisation générale des programmes et des examens, l'organisation du recrutement et la gestion des enseignants. Les établissements scolaires ont ainsi de nouveaux interlocuteurs auxquels ils doivent rendre compte de l'utilisation des moyens alloués. La décentralisation administrative va de pair avec le souci de favoriser une cohérence locale du système d'enseignement secondaire et supérieur (construction d'établissements, création de filières de formation, de sections professionnelles ...) dans le cadre de « schémas régionaux de formation ».

Ces différentes mesures, qui donnent de nouvelles compétences aux échelons locaux, veulent favoriser l'élaboration de politiques scolaires locales. Implicitement, des différences sont donc reconnues entre écoles publiques, différences qu'une gestion centralisée ne pouvait prendre en compte.

Liste des thèmes abordés au cours de la session 2011 :

1. Le principe de neutralité
2. Les actions de partenariat
3. Le conseil pédagogique – le conseil d'administration
4. La liberté pédagogique
5. L'obligation de surveillance des élèves
6. Le devoir d'assiduité des élèves
7. Le collège unique
8. L'autonomie des établissements scolaires
9. Le projet d'établissement
10. Le conseil de classe
11. L'article 23 de la convention internationale des droits de l'enfant
12. La politique d'éducation prioritaire
13. Le rôle des parents d'élèves dans l'école
14. Le droit à l'image

2. Le déroulement de l'épreuve

Temps de préparation : 3 heures.

Durée de l'épreuve **1 heure** qui se décompose en deux temps :

- *1^{ère} partie.*

- **20 minutes** pour la présentation de l'exposé par le candidat. Il commente le dossier documentaire.

- **20 minutes** d'entretien avec le jury. Cet entretien porte *d'abord* sur l'exposé du candidat *puis* le candidat présente ses réponses à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et / ou statistiques.

- *2^{ème} partie.*

- **10 minutes** pour la présentation de l'exposé par le candidat.

- **10 minutes** d'entretien avec le jury. Cet entretien porte sur l'exposé du candidat.

Première partie

- À propos de l'explication de textes portant sur un dossier documentaire :

Le texte (**JORF n° 0004 du 6 janvier 2010**) précise que le candidat est évalué sur :

- sa culture scientifique et professionnelle ;
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée (en vigueur au moment du concours) ;
- sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

Il n'est pas demandé au candidat de mettre en œuvre, durant l'**exposé**, un cours pour des élèves.

La durée de l'exposé est impérative, le candidat doit faire preuve de sa capacité à gérer le temps qui lui est imparti aussi bien en respectant les 20 minutes qu'en développant les parties de façon équilibrée et en prenant le temps de conclure.

L'exposé doit être structuré par un plan clair permettant de répondre précisément et spécifiquement à la problématique que le candidat aura définie. Les plans généralistes, transposables à n'importe quel support documentaire ne sont pas recevables, les plans « plaqués » qui ne rendent pas compte de la capacité à commenter le ou les documents spécifiques et à en présenter de façon synthétique les éléments d'analyse sont sanctionnés. Ainsi, le plan doit témoigner d'une réelle réflexion mais aussi refléter un sens pédagogique.

Le tableau doit être utilisé pour y consigner le plan mais également pour présenter un schéma simple, réaliser un calcul, noter le nom des auteurs cités...

L'explication de textes portant sur un dossier documentaire ne doit pas viser à résumer ou restituer le contenu du texte, mais à le mettre en perspective avec des savoirs scientifiques et/ou à en dégager les usages pédagogiques potentiels. Le jury **valorise** les propositions pertinentes d'activités pédagogiques à partir des documents, mais ne sanctionne pas leur absence. En revanche, il **attend** que les candidats précisent les items des programmes du lycée en vigueur qui se prêtent à cette exploitation.

Les bonnes prestations commentent les documents en les mettant en perspective avec des travaux économiques et/ou sociologiques sur le même thème, ou qui adoptent une démarche similaire sur un thème différent. Le jury **valorise** moins la quantité des références que leur précision, et le souci de dégager les convergences et/ou les divergences avec les documents. Il s'agit aussi de mobiliser les outils d'analyse sociologique et économique : concepts, catégories, mécanismes.

Lorsque le dossier comporte plusieurs documents, ce qui est le plus souvent le cas, le jury **attend** qu'ils soient explicitement mis en relation. Les documents statistiques donnent l'occasion de lire, interpréter, mettre en perspective avec une thèse du texte des données chiffrées. Si ce n'est pas réalisé lors de l'exposé, cela n'est pas en soi sanctionné, mais le jury vérifie alors systématiquement lors de l'entretien la maîtrise des savoir-faire.

Le fléchage disciplinaire des dossiers en économie ou en sociologie n'empêche pas de mobiliser l'approche par l'autre discipline, ce croisement étant au cœur de la démarche de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Par exemple, l'explication d'un dossier en économie sur la flexisécurité ou sur les transformations de l'organisation du travail peut utilement incorporer les implications sur l'intégration sociale par le travail. L'explication d'un dossier en sociologie sur l'égalisation des conditions et la justice sociale peut convoquer l'analyse économique de la fiscalité.

Il est souvent intéressant de porter un regard critique sur les documents. Il ne s'agit pas alors de souligner des « défauts », presque toujours infondés pour des textes qui ont été soumis au contrôle scientifique préalable à leur publication, mais de les confronter à des approches

différentes, complémentaires. Ainsi, un texte portant sur la recrudescence des conflits du travail peut être confronté à la sociologie des nouveaux mouvements sociaux. Il peut s'agir aussi de dégager les difficultés spécifiques d'une méthodologie : plusieurs dossiers concernaient ainsi des faits sociaux dont la mesure et/ou la comparaison dans le temps posent problème - perception des conditions de travail, évolution des goûts musicaux, intensité des conflits du travail -, il est intéressant de le signaler et d'y réfléchir.

- À propos de l'entretien :

Les **questions sur l'exposé** visent à amener le candidat à faire valoir ses compétences scientifiques et professionnelles. Elles lui offrent l'opportunité de :

- préciser ou approfondir des points de l'exposé ;
- développer des aspects négligés lors de l'exposé ;
- faire preuve de *savoirs scientifiques* par sa maîtrise de notions, concepts, analyses théoriques, outils statistiques mais également de *savoirs à enseigner* par sa connaissance des programmes d'enseignement et des attentes propres à l'enseignement des Sciences économiques et sociales.

Lors de l'entretien, le jury apprécie, outre la pertinence, la concision des réponses apportées. Une réponse longue et mal ciblée ne peut être valorisée. Certains candidats invités à préciser un point de leur présentation sont trop vite revenus sur leur propos, considérant peut-être que les questions posées sur un point de l'exposé signalent une erreur : le jury précise que ce n'est pas forcément le cas. D'autres persistent au contraire dans des affirmations erronées en dépit d'indications répétées du jury.

Il est attendu du candidat des réponses claires, pertinentes, synthétiques et précises, témoignant de connaissances solides et d'une bonne réactivité. Les stratégies d'évitement, réponses volontairement longues et inadaptées, seront sanctionnées. Le candidat doit donc faire preuve de sa maîtrise des compétences requises pour enseigner.

Le jury rappelle l'importance d'une **culture mathématique** de base pour enseigner les SES, ce qui implique de préparer sérieusement cet aspect de l'épreuve (dans l'année et lors de la préparation). D'ailleurs l'évaluation en mathématiques a, de nouveau, eu un caractère très discriminant cette année : autant pour éviter à des candidats ayant échoué sur le reste de l'épreuve de perdre toute chance d'admission que pour pénaliser des candidats au niveau en SES mais fortement handicapés par l'évaluation de leurs compétences en mathématiques.

Par ailleurs, l'évaluation en mathématiques se fait sous la forme d'un entretien qui porte, bien entendu, sur les réponses préparées par le candidat aux questions posées dans le dossier mais aussi, éventuellement, sur l'utilisation des outils mathématiques dans le cadre des documents proposés dans le dossier documentaire ou encore dans le cadre d'un exercice non préparé.

L'évaluation des compétences mathématiques et statistiques a pour objectif :

- de vérifier que le candidat maîtrise les concepts mathématiques indispensables pour appréhender et enseigner les SES ;
- de vérifier que le candidat est capable de donner du sens et de prendre du recul sur les calculs qu'il exécute ou qui lui sont présentés, de même que sur les données chiffrées dont il dispose dans le dossier ;

Les mathématiques ne se réduisent donc pas à connaître et manipuler des formules. Le jury a valorisé les tentatives des candidats de répondre aux questions, y compris si elles n'ont pas été couronnées de succès, ainsi que la capacité à donner du sens aux nombres, calculs ou méthodes cités ou utilisés.

Le jury a relevé de nombreuses difficultés dans la manipulation des outils mathématiques et statistiques, notamment :

- sur la manipulation des probabilités, en particulier en ce qui concerne l'utilisation ou l'illustration de la notion de densité de probabilités. Le cas important de la loi normale a été particulièrement mal traité ;
- trop de candidats ne maîtrisent pas la notion de coefficient multiplicateur et de taux de variation annuel moyen, alors même qu'ils ambitionnent de l'utiliser avec des élèves ! Il en est de même sur des notions de base comme l'écart-type ou la manipulation des pourcentages (somme, comparaison...) ;
- au niveau de l'analyse, le jury rappelle qu'il est important de maîtriser le programme des mathématiques du secondaire, notamment de savoir dériver et intégrer des fonctions usuelles pour déterminer un sens de variation ou calculer une valeur moyenne ;
- pour trop de candidats, la notion d'ajustement, qu'il soit affine, exponentiel ou logarithmique n'est pas maîtrisée. Son importance en terme de modélisation n'est en général pas perçue ;
- très peu de candidats ont conscience ou connaissent la notion de fluctuation d'échantillonnage, ce qui est inquiétant en termes d'analyse de résultats d'enquêtes. Il est attendu de savoir construire un intervalle de confiance mais il est essentiel de savoir donner un ordre de grandeur d'un tel intervalle, à partir de la taille de l'échantillon ;
- les notions portant sur les suites et les graphes ne sont pas à négliger vu leur importance dans la modélisation et la résolution des problèmes dans les domaines socio-économiques.

Deuxième partie

Le document support s'accompagne d'une à trois questions. Le jury attend que les candidats répondent à ces questions. Cette deuxième partie a visiblement été bien préparée dans l'ensemble par les candidats, qui ont montré pour la plupart un bon niveau de connaissances. En revanche, ces connaissances sont souvent mécaniquement restituées, et ne servent que rarement à construire une véritable argumentation pour répondre aux questions posées.

Il est important que les candidats connaissent les différentes instances des établissements scolaires (conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil d'enseignement, conseil de classe, conseil de la vie lycéenne). Elles sont parfois confondues, leur composition est souvent mieux connue que leur rôle respectif. Ces savoirs sont nécessaires mais non suffisants. Ils doivent contribuer à la discussion des dispositifs et institutions, et non à l'adhésion de principe aux transformations actuelles et passées du système scolaire, qui relève de l'opinion du citoyen et n'a évidemment pas sa place dans un concours de recrutement de la fonction publique.

Les sujets proposés sont formulés en conséquence. Ainsi une question invite les candidats à dépasser la définition du conseil pédagogique pour réfléchir au rapport entre celui-ci et la liberté pédagogique. Une autre demande d'expliquer le rôle du projet d'établissement dans le pilotage des EPLE.

La sociologie et l'économie de l'éducation fournissent souvent des éléments de réponse aux questions portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable », le jury a apprécié l'effort de certains candidats pour mobiliser ces analyses du système éducatif. Par exemple, les politiques d'éducation prioritaire ont été développées à partir du constat d'une persistance des inégalités sociales et économiques de réussite scolaire, leur évaluation est également instruite par des travaux sociologiques et économiques. La centralité du « projet » dans l'école contemporaine peut être éclairée par son analyse dans d'autres sphères professionnelles par la sociologie du travail et des organisations.

Le jury est conscient que les thèmes liés à la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » font débat, et apprécie donc les présentations qui problématisent les thèmes proposés et font état des controverses en cours, par exemple sur l'autonomie des établissements, l'évolution du lycée, la carte scolaire, la répartition des compétences à l'intérieur des établissements, les relations entre les établissements et leur environnement.

QUELQUES CONSEILS AUX CANDIDATS

Le jury a constaté que le **temps de préparation** de 3 heures est une contrainte réelle sur la prestation du candidat (exigences plurielles) qui en a gêné plusieurs. Certains ont regretté de ne pas avoir eu le temps nécessaire pour préparer les trois volets de l'épreuve, ce sont alors souvent les questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques qui n'ont pas été préparées. Cependant, certains sont parvenus au cours de l'épreuve, en étant éventuellement guidés, à faire l'exercice proposé. Nous pouvons conseiller aux candidats de répartir le temps de préparation au prorata de l'importance respective de chacun des volets dans la durée de l'oral.

À propos de la 1^{ère} partie, pour l'exposé

Les candidats doivent connaître les programmes en vigueur de Sciences Economiques et Sociales de la seconde à la terminale. Attention, pour la session prochaine, il sera nécessaire de prendre en compte le nouveau programme de première.

À propos de la 1^{ère} partie, pour l'entretien sur l'exercice sur des questions relatives à des outils mathématiques et / ou statistiques

Le jury invite les candidats à bien s'approprier le programme du concours et tient plus précisément à faire les remarques suivantes aux futurs candidats.

Un candidat ne doit pas hésiter à utiliser des schémas, des représentations ou des croquis pour donner du sens aux informations et/ou illustrer les méthodes à mettre en œuvre.

Comme précisé dans les rapports de jury précédents, le candidat doit maîtriser l'outil calculatrice, tant dans le domaine de l'analyse que dans celui des statistiques, des probabilités et du calcul matriciel. Outre les traitements numériques usuels, les candidats devaient être capables de fournir sur la calculatrice un tableau de valeurs d'une fonction et la courbe représentative d'une fonction dans une fenêtre bien adaptée au problème traité ; ils devaient savoir effectuer à la calculatrice toutes les opérations sur les matrices, et utiliser les fonctions statistiques, en particulier celles donnant les caractéristiques d'une série statistique ou celles construisant un ajustement affine (coefficient de corrélation linéaire, équation d'une droite de régression). La calculatrice devait également pouvoir être utilisée comme outil de conjecture ou de vérification. Le jury a constaté, cette année encore, qu'une grande partie des candidats avaient une maîtrise trop minimaliste de cet outil, alors même qu'il peut leur permettre de dépasser des difficultés d'ordre technique et les aider pour la résolution des problèmes posés. Même si l'utilisation de la calculatrice ne suffit pas pour résoudre un problème, le jury a valorisé toute utilisation pertinente de cet outil.

À propos de la 2^{ème} partie

Une préparation sérieuse de cette question est nécessaire, elle implique une bonne connaissance du système éducatif mais aussi de s'informer sur les dispositifs récents, les grandes évolutions et les problématiques actuelles. A cet égard, l'absence de connaissances relatives à la réforme du lycée (modalités et enjeux) a été préjudiciable aux candidats.

Il est attendu du candidat qu'il fasse preuve de connaissances mais également de réflexion sur les enjeux des différents aspects constitutifs de cette compétence. En effet il ne s'agit pas de proposer un plan ou un discours type mais de montrer une réelle perception des engagements induits par le statut d'agent de l'Etat ayant la responsabilité d'élèves.

Il est attendu du candidat qu'il prenne du recul par rapport au document support. Les mauvaises prestations s'expliquent en partie par la paraphrase du document.

ANNEXES

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Session 2011

Épreuve sur dossier

Dossier en sociologie

Ce dossier comporte deux parties.

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire, pages 2 à 9.

Volet 1 : Dossier documentaire

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », page 10.

Rappel sur la définition de l'épreuve

Journal Officiel du 6 janvier 2010

Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire. (Présentation : vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;*
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;*
- sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.*

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué d'un article ou d'extraits d'articles ainsi que de données statistiques et/ou de questionnaires d'enquête.

Le dossier est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique.

Le candidat commente le ou les documents fournis par le jury et en présente les éléments d'analyse. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury portant sur cet exposé, puis de la réponse à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

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 inclus dans le dossier 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 19 décembre 2006.
L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.*

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire

Volet 1 : Dossier documentaire

Sujet : vous analyserez le dossier documentaire suivant :

Document n° 1

Source : Robert CASTEL, « Grand résumé de *La Montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil, La couleur des idées, 2009 », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés.

Document n° 2

Source : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (Drees), Comptes de la protection sociale. INSEE, Janvier 2011

Document n° 1

Source : Robert CASTEL, « Grand résumé de *La Montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil, La couleur des idées, 2009 », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés.

Que s'est-il passé en quelques décennies qui a bouleversé les fondements sur lesquels reposait la croyance au progrès social ? Pour donner d'emblée l'idée directrice qui sous-tend les analyses proposées, je dirai qu'il s'est produit une « grande transformation » qui me paraît avoir l'ampleur de celle que Karl Polanyi a magistralement analysée pour la période de l'implantation du capitalisme industriel. Depuis le début des années 1970 où l'on a commencé à parler de « la crise », et même si nous avons mis un certain temps à le réaliser, nous sommes entrés dans une nouvelle dynamique économique plus agressive, qui joue la concurrence exacerbée au niveau de la planète sous l'hégémonie du capital financier international. Ce nouveau régime du capitalisme prend à contre-pied, fragilise et parfois détruit des formes d'organisation sociale qui s'étaient imposées à la fin du capitalisme industriel. [...]

Les dérégulations du travail

Elles me paraissent à l'épicentre des transformations en cours. On peut rappeler que le capitalisme industriel lui aussi avait commencé à s'implanter d'une manière très sauvage. Témoin par exemple la condition des prolétaires des débuts de l'industrialisation, qui perdaient littéralement leur vie à la gagner dans une insécurité sociale totale. Cependant, à la suite d'une longue histoire de plus d'un siècle faite de luttes et de conflits parfois très violents, une certaine forme d'équilibre avait été trouvée. C'est ce que l'on a appelé « le compromis social » du capitalisme industriel. Équilibre entre, disons pour aller vite, les intérêts du capital et ceux du travail. En effet il était compatible d'une part avec la rentabilité et la compétitivité des entreprises qui prospéraient durant cette période. Mais d'autre part, en contrepartie de leur subordination, les travailleurs bénéficiaient de sécurités et de protections garantis par le statut de l'emploi. Équilibre quelque peu boiteux comme tous les compromis, qui n'excluait pas les conflits, beaucoup d'injustices et de très fortes inégalités. C'était une réponse « réformiste » par rapport aux espoirs d'émancipation totale que portait la Révolution. Mais ce n'était pas pour autant un changement marginal. Pour s'en convaincre il suffit de comparer la situation précédemment évoquée des prolétaires du XIX^{ème} siècle avec celle d'un salarié moyen des années 1960. Le prolétaire misérable et méprisé était devenu un salarié protégé bénéficiaire de ressources et de droits de nature à lui assurer une certaine indépendance économique et sociale.

Cette condition salariale solide qui paraissait s'affirmer et devenir hégémonique en situation de quasi-plein emploi est actuellement remise en question. Le développement d'un chômage de masse et d'une précarisation des relations de travail sont sans doute les deux caractéristiques nouvelles par rapport à la situation qui prévalait à la fin du capitalisme industriel. C'est un changement considérable qui tend à dissoudre le socle sur lequel s'était construite la société salariale. Aussi important sans doute que le drame du chômage, il faut souligner l'importance du développement d'activités en deçà de l'emploi. Si le statut de l'emploi (CDI fermement encadré par le droit du travail et la protection sociale) demeure encore majoritaire en termes de stocks (de l'ordre de 60 %), environ 73 % des nouvelles embauches se font sous des formes dites « atypiques » d'emploi comme les CCD et l'intérim. Mais ces formes « atypiques » sont loin de représenter l'ensemble des activités en-deçà de l'emploi classique. « Contrats aidés », stages plus ou moins rémunérés, services à la personne qui se réduisent souvent à quelques heures par semaine, différents types de travail à temps partiel, contrats courts y compris dans le service public, etc. : c'est la nébuleuse en expansion des situations de travaux précaires, d'alternance de périodes d'emploi et de périodes de non-

emploi. De telle sorte qu'il faudrait aujourd'hui reconsidérer ce que l'on entend par précarité. Dans un nombre croissant de cas la précarité n'est plus une période transitoire plus ou moins difficile à vivre

Document n° 1 (suite)

en attendant de déboucher sur « l'emploi durable ». La précarité peut devenir, paradoxalement, un état permanent. On peut faire l'hypothèse du développement d'un « précarariat » qui se constitue comme une strate permanente de la division du travail, une sorte d'infra-salariat au-dessous du salariat représenté par le statut classique de l'emploi.

Cette tendance est d'autant plus forte qu'elle est alimentée par les pressions qui s'exercent pour une mise au travail à n'importe quel prix et à n'importe quelles conditions. C'est l'obligation inconditionnelle de travailler, proclamée jusque dans les plus hautes sphères politiques, et associée à la condamnation des assistés, accusés de vivre aux crochets de ceux qui travaillent, voire des chômeurs, soupçonnés d'être des « chômeurs volontaires ». Mais s'il faut absolument travailler pour ne pas être un mauvais pauvre, il ne faut pas être trop regardant, et même pas regardant du tout, sur les conditions de travail et les contreparties attachées au travail en termes de salaire, de droits et de protections. C'est ainsi par exemple que l'on devient un travailleur pauvre. Et effectivement cette catégorie est réapparue depuis une dizaine d'années dans notre paysage social : on peut travailler sans acquérir pour autant les conditions minimales de son indépendance économique et sociale pour soi-même et pour sa famille.

Plus généralement, si ces tendances continuent à s'accuser, nous nous dirigeons vers une société de pleine activité qui ne serait pas une société de plein emploi. Ce serait une société dans laquelle tout le monde travaillerait, ou presque, et serait plus ou moins obligé à le faire, mais souvent dans des situations tellement dégradées où l'on ne pourrait plus parler d'emploi au sens un peu rigoureux du mot. On pourrait ainsi grignoter le chômage et à la limite le résorber par une prolifération d'activités en deçà de l'emploi.

C'est là une ligne d'analyse que j'ai déployée, sans prétendre qu'elle recouvre l'ensemble des situations de travail. Mais elle en dit assez pour aider à prendre conscience de la grande détérioration de la condition salariale amorcée dans les années 1970.

La reconfiguration des protections

Ces transformations intervenues dans l'ordre du travail ont des incidences directes sur le régime des protections. Que cette relation soit directe est une quasi-évidence si l'on sait que, surtout en France, les protections sociales, ou en tout cas les protections les plus fortes, ont été construites sur la base de conditions stables de travail (le système des assurances). Si ce socle s'affaïsse, on comprend que ce régime de protection soit gravement affecté. Il est même doublement affecté.

- Dans son financement, dans la mesure où ce financement reposait pour l'essentiel sur les cotisations salariales et patronales issues du travail. Avec le chômage de masse et la précarisation des situations de travail, plus l'allongement de la durée de la vie, la proportion entre le nombre des actifs et le nombre des inactifs change profondément. À la limite une minorité d'actifs devraient cotiser pour une majorité d'inactifs, ce qui risque de faire exploser le système.

- Mais ce régime de protections est aussi profondément affecté dans sa structure même, dans la mesure où un nombre croissant d'individus ne sont pas ou sont très mal « couverts » par ce type de protections, soit qu'ils ne travaillent pas, soit qu'ils travaillent dans des conditions telles que leur travail « n'assure » que très imparfaitement leur protection.

C'est ainsi qu'à partir du milieu des années 1970 on voit se développer des formes de protection qui obéissent à une logique différente. C'est la logique des *minima sociaux*, accordés sous condition de ressources à différents types de publics dans le besoin et que le RMI, actuellement remplacé par le

Document n° 1 (suite)

RSA (revenu de solidarité active) exemplifie. On peut y associer une nébuleuse de mesures du type politiques d'insertion, politique de la ville et la foule des mesures dites « de lutte contre la pauvreté et l'exclusion », voire le traitement social du chômage.

Sans assimiler les unes aux autres ces dispositions qui forment un paysage complexe, il faut remarquer en premier lieu que les aides qu'elles procurent sont *inférieures* à celles qui sont construites à partir du travail. Ensuite elles sont accordées *sous conditions*, c'est-à-dire que, même si certaines correspondent à des droits, leurs bénéficiaires doivent manifester qu'ils sont en quelque sorte en-deçà du régime commun, qu'ils sont dans le besoin et relèvent d'une assistance. Cette situation peut avoir des effets profondément stigmatisants comme l'illustre l'évolution de la représentation du RMI très largement accueilli à sa création en 1988 comme une mesure positive par l'opinion publique et par le milieu politique. Mais la qualification de « Rmiste » est progressivement devenue pour beaucoup une étiquette péjorative, et même pour certains infâmante.

On peut ajouter que, parallèlement, le droit de pouvoir disposer de ce type de secours est progressivement remis en cause. Au nom de « l'activation des dépenses passives » les bénéficiaires sont incités, pour ne pas dire obligés, de s'impliquer pour mériter d'être secourus. C'est une logique de la contrepartie, du donnant-donnant, qui évoque davantage les transactions marchandes que l'inconditionnalité d'un droit dont bénéficieraient tous les citoyens. Certes responsabiliser les individus est un objectif louable car il n'est jamais bon d'être un pur assisté. Mais il faudrait sans doute s'interroger plus sérieusement sur les conditions minimales dont les individus en grandes difficultés devraient pouvoir disposer avant de leur demander de jouer le jeu de l'autonomie. À défaut on risque de culpabiliser celui qui échoue dans la réalisation de ses « contrats » ou des ses « projets » et de l'enfoncer dans son malheur.

Ce type d'analyses n'est pas inspiré par une intention de critique radicale de ces nouvelles formes de protections, car ces publics qui échappent aux protections du travail ont effectivement besoin d'être aidés. Mais il faut réfléchir aux ambiguïtés profondes de la reconfiguration actuelle de la protection sociale qui est en train de construire d'assez curieuses situations qui devraient mériter toute l'attention du sociologue. Par exemple le RSA en cours d'implantation va incontestablement rendre service à un grand nombre de personnes qui en ont absolument besoin. Il a aussi le mérite d'inciter à la prise ou à la reprise du travail pour sortir de la dépendance de l'assistance. Cependant on peut craindre que très souvent ce travail sera ce type d'activités médiocres, partielles et mal rémunérées évoquées au point précédent. Ainsi dans un grand nombre de cas le travail ne pourra pas assurer l'indépendance économique et sociale du travailleur. Dès lors un même individu sera et est déjà pour une part (un quart, à moitié, aux trois-quarts selon les circonstances et les moments) un travailleur, il aura un salaire et même souvent un patron – et pour l'autre part il sera un assisté puisqu'il continuera d'avoir besoin de l'aide publique pour vivre ou pour survivre. Curieuse situation en effet, et très insatisfaisante pour l'esprit et encore plus pour ceux qui le vivent, où les frontières entre en travail et assistance se brouillent. Le RSA n'est pas la seule situation de ce type. Ces formes hybrides d'innovation sociale illustrent en tout cas la double dégradation du travail et des protections, et les relations étroites qu'elles entretiennent.

Les chemins de la désaffiliation

Ces transformations profondes du travail et des protections ont ainsi une incidence directe sur le statut de l'individu, ou du moins sur certaines catégories d'individus que j'appelle

« individus par défaut ». Autrement dit la dégradation du travail et des protections peut entraîner une dégradation de l'individu lui-même, de sa capacité à se conduire avec un minimum d'indépendance et d'exercer ses responsabilités dans la société. Cette implication se comprend si on convient que l'individu

Document n° 1 (suite)

social n'est pas une entité qui tombe du ciel armée de ses capacités. Pour pouvoir se conduire par lui-même un individu a besoin de ce que j'appelle des *supports*.

L'histoire sociale montre que l'individu moderne, pour être affranchi du besoin et pouvoir se conduire comme un agent responsable, a d'abord eu besoin du support de la propriété. C'est pourquoi les prolétaires et autres misérables n'avaient pas à proprement parler le statut d'individus. Ils étaient complètement méprisés, perçus comme de « nouveaux barbares » comme on disait à l'époque, et n'avaient rien de commun avec la conception de l'individu libre et responsable inscrite dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

Ces misérables ont accédé au statut d'individus à part entière lorsqu'ils ont acquis, ou conquis, des ressources et des droits suffisants pour être affranchis des besoins immédiats et capables d'assurer par eux-mêmes un minimum d'indépendance. On pourrait dire qu'il y a eu une généralisation, ou une démocratisation, de la possibilité d'être positivement un individu lorsque la majorité de la population d'un pays comme la France a pu disposer d'une propriété sociale faire de droits, de ressources et de protections suffisants pour constituer les conditions sociales de l'autonomie. Mais il faut souligner le fait que – du moins pour les non-propriétaires – ce statut de l'individu a été étroitement connecté à la consistance de la condition salariale. C'est en particulier de la solidité du statut de l'emploi en situation de quasi-plein emploi que le travailleur tirait l'essentiel de ses ressources et de ses protections pour lui-même et pour ses « ayants droit ».

On conçoit donc que lorsque ce statut se fissure, et à plus forte raison lorsqu'il se désagrège et disparaît, ce soit l'individu lui-même qui se fragilise et à la limite se trouve complètement invalidé. C'est le cas du chômeur de longue durée par exemple, et les enquêtes sur le chômage montrent bien que ce ne sont pas seulement des revenus que le chômeur perd, mais que son identité sociale se fissure. C'est aussi le cas du jeune qui galère à la recherche d'un premier emploi et survit au jour la journée d'un peu d'aide sociale, d'un peu d'aide familiale, et parfois de plusieurs expédients plus ou moins légaux. Mais il faut ajouter d'autres catégories comme celles des travailleurs pauvres, des travailleurs précaires et des « bénéficiaires » de ces formes hybrides d'assistance que l'on a précédemment évoquées. Ce sont des zones grises de notre formation sociale en voie d'expansion.

Il faut poser la question : « qu'est-ce que signifie être un individu dans ces conditions ? ». Cette question n'implique évidemment aucun mépris pour ces personnes qui sont incontestablement des individus au sens où elles ont des plaisirs et des peines, des besoins, des envies et des malheurs comme tout le monde. Et même le plus souvent elles ont la volonté de pouvoir être des individus d'une manière autonome et de conduire elles-mêmes leur vie. En effet l'injonction d'être un individu est aujourd'hui omniprésente dans notre société et presque personne n'y échappe. Mais ces individus n'ont pas les moyens d'être les individus qu'ils voudraient être. Ils sont en défaut de ressources, de supports pour réaliser cette aspiration (« individus par défaut »). Ils sont souvent condamnés à vivre aux abois dans l'incertitude des lendemains, ils ne maîtrisent pas leur présent et ne peuvent pas organiser leur avenir.

Il m'a semblé qu'il fallait faire une place à ces types d'individus, alors que la tendance dominante est à la célébration inconditionnelle de l'individu, de son sens de la responsabilité, de sa capacité à faire preuve d'initiative et à prendre des risques, et à la limite de se faire l'entrepreneur de lui-même. « Libérer » l'individu des contraintes bureaucratiques et étatiques pour l'inviter à s'épanouir par lui-même est en effet au cœur de la vulgate libérale dominante.

Je pense également que l'individu est à juste titre la valeur de référence d'une démocratie moderne et qu'être un individu libre et responsable dans la lignée de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen est le plus beau des idéaux. Mais porter un regard sociologique sur la manière dont les hommes et les femmes

Document n° 1 (fin)

vivent concrètement dans notre société oblige à constater que très souvent cette conception de l'individu reste un idéal. Il y a des manières très problématiques d'être un individu, et même des situations, et elles sont sans doute de plus en plus nombreuses, où il peut être quasi impossible de se conduire comme un individu à part entière.

Ainsi la dynamique de la modernité qui a promu l'individu au panthéon de ses valeurs peut aussi le déqualifier. Il m'a semblé qu'un rôle important de la sociologie, alors même que nous devenons de plus en plus une « société des individus », consistait à faire toute leur place à ces catégories d'individus par défaut qui représentent la part d'ombre de la modernité et comme les parties un peu honteuses du corps social. De surcroît ces analyses peuvent être étroitement connectées avec celles qui concernent les dérégulations du travail et la reconfiguration des protections.

Telles sont les principales lignes d'analyses qui traversent *La Montée des incertitudes* et que j'ai reformulées ici sur un mode synthétique et quelque peu schématique. On pourrait remarquer qu'elles ne prêtent guère à l'optimisme dans la mesure où, dans le cadre de mon interprétation de la « grande transformation », j'ai mis l'accent sur les déficits qui se sont creusés depuis la remise en cause du compromis social du capitalisme industriel. Il me semble d'ailleurs que le dernier épisode de la « crise », le cataclysme financier de l'automne 2008, va dans le sens de la validation de ces interprétations.

Cependant, ce type de diagnostic n'implique pas que les dynamiques que j'ai présentées soient nécessairement destinées à aller à leur terme, qui serait une marchandisation complète du monde et des relations sociales. Que l'on assiste à une montée des incertitudes signifie aussi que le pire n'est pas certain. Il y a certes des dynamiques profondes, en particulier économiques et financières qui, portées par la mondialisation, vont dans le sens de l'aggravation des processus de dérégulation que j'ai mis en avant. De plus il y a certainement de l'irréversible dans ces transformations. Il ne faut pas se tromper de capitalisme et on ne reviendra pas en arrière en restaurant comme telles les régulations du capitalisme industriel. La question qui se pose aujourd'hui est plutôt de savoir s'il est possible d'élaborer un nouveau compromis, différent de celui du capitalisme industriel, entre les dynamiques économiques nouvelles marquées par l'exaspération de la concurrence, la mobilité des implantations et la fluidité des capitaux, et d'autre part un redéploiement d'exigences, qui devraient être incontournables, de sécurisation et de protection du côté du monde du travail. Je discute ainsi des conditions de possibilité d'un réformisme alternatif au réformisme libéral qui procède par réduction des droits pour se plier aux diktats du marché (voir par exemple les projets de sécurisation des parcours professionnels, ou de sécurité sociale professionnelle pour lutter contre l'envahissement de la précarité). Mais il s'agit de défis à relever dans une conjoncture sociale et politique difficile plutôt que de solutions élaborées que l'on pourrait livrer clef en main. Les chances de sortir par le haut de cette longue crise que nous traversons depuis quarante ans sont également incertaines. On peut seulement ajouter que, si incertain soit-il, l'avenir dépendra aussi, au moins en partie, de ce que nous ferons ou ne ferons pas aujourd'hui pour tenter d'en maîtriser le cours.

Document n° 2

Source : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (Drees), Comptes de la protection sociale.

Prestations de protection sociale en France, en millions d'euros

	2008	2009	2009/2008 (en %)
Maladie	162 282	169 266	4,3
<i>dont régimes assurantiels</i>	138 854	144 655	4,2
Invalidité et accidents du travail	38 169	39 586	3,7
<i>dont régimes assurantiels</i>	16 476	16 756	1,7
Vieillesse-survie	261 683	272 218	4,0
<i>dont régimes assurantiels</i>	243 062	253 273	4,2
Famille	51 515	53 630	4,1
<i>dont régimes assurantiels</i>	35 521	36 936	4,0
Emploi	32 848	36 390	10,8
<i>dont régimes assurantiels</i>	22 669	26 430	16,6
Logement	15 560	15 971	2,6
<i>dont régimes d'intervention publique</i>	11 408	11 652	2,1
Pauvreté-exclusion sociale	8 564	10 511	22,7
<i>dont régimes d'intervention publique</i>	6 503	8 398	29,1
Total des prestations sociales	570 621	597 572	4,7
<i>dont régimes assurantiels</i>	460 733	482 368	4,7

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Matériel et documents mis à la disposition du candidat :

- Calculatrices graphiques et papiers millimétrés ...
- Critères d'approximation et tables des lois classiques

Exercice

On s'intéresse au temps de trajet « domicile-travail » des salariés d'une très grande entreprise.

On note X le temps de trajet d'un salarié tiré au hasard dans l'ensemble des salariés et l'on suppose que X suit une loi normale de moyenne m et d'écart-type σ inconnus.

Le tableau suivant donne la répartition de X (exprimée en minutes) pour un échantillon de 600 salariés de cette entreprise :

Durée X	< 10	10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	≥ 60
Effectif	52	98	127	151	83	52	37

On donne la valeur moyenne de ces 600 observations : 32,4 minutes

- 1) Parmi ces trois durées : 2 minutes, 20 minutes, 45 minutes, laquelle semble la plus proche de l'écart-type de ces observations ? (répondre sans aucun calcul et justifier).
- 2) On pose $y_i = \frac{x_i - 35}{10}$ et on donne : $V(Y) = 2,6257$.
En déduire la variance de X , puis l'écart-type de X .
- 3) On suppose que la distribution du temps de trajet suit une loi normale de paramètres $m = 32,4$ min et $\sigma = 16,2$ min.
 - a) Calculer la valeur A telle que 75% des salariés aient un temps de trajet supérieur à A .
 - b) Calculer, à partir des observations, la valeur A' telle que 75% des salariés aient un temps de trajet supérieur à A' . Comment s'appelle cette valeur ?

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

Le professeur connaît :

- les grands principes du droit de la fonction publique et le code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

Document support

Source : extrait de « Le conseil pédagogique... une fabrique de bien commun », Pierre JAVELAS, professeur au collège, *Cahiers pédagogiques*, n° 458 - Dossier "Diriger un établissement scolaire", mercredi, 5 décembre 2007.

[...]

On peut à ce sujet emprunter à Philippe Meirieu la métaphore du presse-purée. Dans un panier de pommes de terre, chaque individu n'existe que par lui-même, et n'a d'intérêt qu'individuel, chaque pomme de terre n'ayant pas la conscience de l'existence de l'autre, sorte d'ontologie de l'objet. Dans un plat de purée, on ne peut reconnaître aucune pomme de terre pour elle-même, car c'est leur mise ensemble qui a produit plus qu'une valeur ajoutée ; elle a fabriqué un produit nouveau. Mais pour ce faire il a fallu utiliser un outil, le presse-purée. Le conseil pédagogique, c'est un presse-purée, qui fabrique du bien commun avec des intérêts individuels. [...]

Questions :

- 1. Explicitez le rôle du conseil pédagogique.**
- 2. Pourquoi le conseil pédagogique peut-il être un lieu privilégié des actions interdisciplinaires ?**
- 3. Liberté pédagogique et conseil pédagogique sont-ils incompatibles ?**

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Session 2011

Épreuve sur dossier

Dossier en économie

Ce dossier comporte deux parties.

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire, pages 2 à 9.

Volet 1 : Dossier documentaire

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », page 10.

Rappel sur la définition de l'épreuve

Journal Officiel du 6 janvier 2010

Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire. (Présentation : vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;*
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;*
- sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.*

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué d'un article ou d'extraits d'articles ainsi que de données statistiques et/ou de questionnaires d'enquête.

Le dossier est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique.

Le candidat commente le ou les documents fournis par le jury et en présente les éléments d'analyse. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury portant sur cet exposé, puis de la réponse à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

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 inclus dans le dossier 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 19 décembre 2006.
L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.*

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire

Volet 1 : Dossier documentaire

Sujet : vous analyserez le dossier documentaire suivant :

Document n° 1

Source : d'après « La consommation des ménages depuis cinquante ans », Georges CONSALES, Maryse FESSEAU et Vladimir PASSERON, *Cinquante ans de consommation en France*, Édition 2009, INSEE.

Document n° 2

Source : extrait de « Les inégalités entre ménages dans les comptes nationaux, Une décomposition du compte des ménages », Jérôme ACCARDO, Vanessa BELLAMY, Georges CONSALES, Maryse FESSEAU, Sylvie LE LAIDIER, Émilie RAYNAUD, *L'économie française*, édition 2009.

Document n° 3

Source : « Les structures de consommation des ménages à bas revenu », Marie ANGUIS (DRESS), *Rapport de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale*, 2005-2006.

Source : « 2009 la consommation des ménages résiste malgré la crise », Georges GONSALES, *Insee Première*, n°1301, juin 2010.

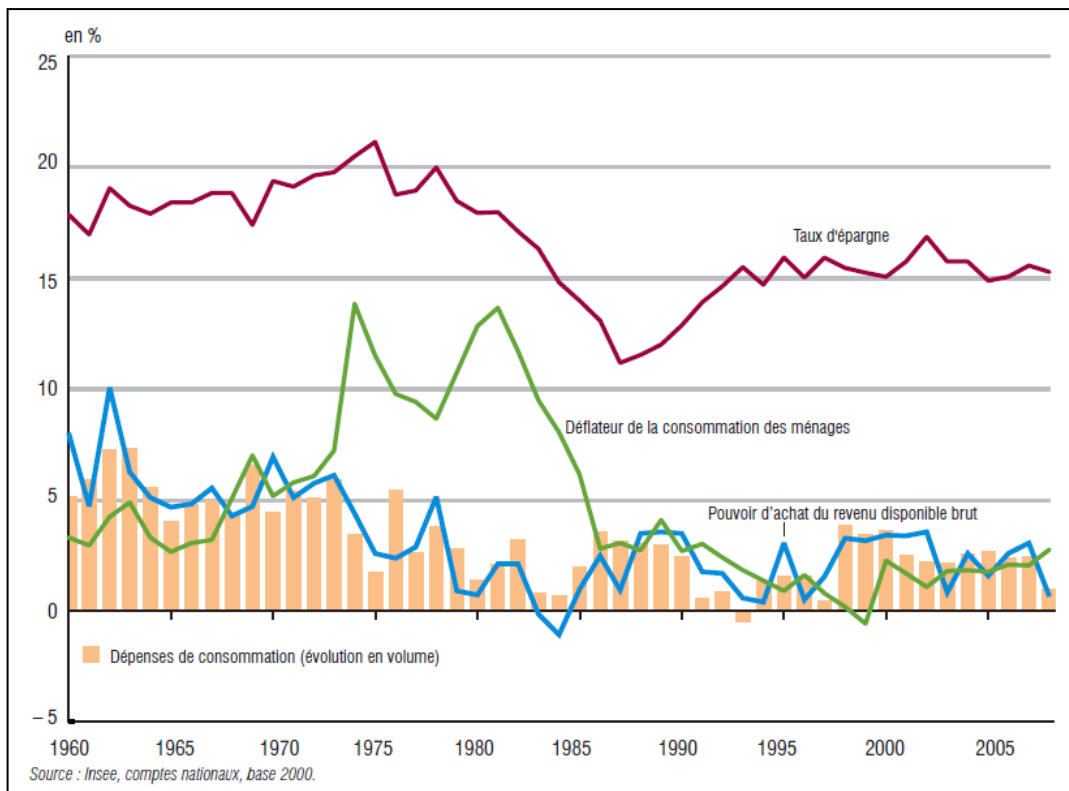
Document n° 1

Source : d'après « La consommation des ménages depuis cinquante ans », Georges CONSALES, Maryse FESSEAU et Vladimir PASSERON, *Cinquante ans de consommation en France*, Édition 2009, INSEE.

[...]

Sur les cinquante dernières années, la croissance économique en France se décompose en deux grandes périodes. Dans un premier temps, après la période de pénurie de l'après-guerre et jusqu'au milieu des années 1970, les Trente Glorieuses sont caractérisées par un cercle « vertueux » alliant forte croissance des revenus distribués et avènement d'une consommation de masse. De 1960 à 1974, le revenu disponible des ménages (RDB) a progressé de façon continue, de 11,2% en moyenne par an. Les prix de la consommation ont augmenté de 5,2 % en moyenne, le pouvoir d'achat du revenu disponible de l'ensemble des ménages a donc progressé sur la période de + 5,8 % par an. Compte tenu de l'évolution du nombre de ménages et de leur composition, cette croissance correspond à une progression moyenne du pouvoir d'achat au niveau individuel de 4,6 %. La consommation de masse s'est traduite dans le même temps par une augmentation annuelle au niveau individuel des dépenses en volume de 4,1 % par an.

Le premier choc pétrolier en 1974 a marqué une rupture dans le rythme de croissance tendanciel de l'économie française. Le pouvoir d'achat des ménages a depuis lors progressé moins vite : + 2,1 % par an en moyenne entre 1975 et 2008, soit, compte tenu de la hausse tendancielle de la population, + 1,3 % au niveau individuel. La consommation est demeurée un peu plus dynamique (+ 2,2 % par an, soit + 1,5 % au niveau individuel) car les ménages ont diminué sur la même période leur taux d'épargne (de 21 % à 15 %). Dans un premier temps, entre 1975 et 1987, le pouvoir d'achat a nettement décéléré (+ 0,9 % par an au niveau individuel), avec le ralentissement du PIB. Malgré cela, les ménages ont maintenu un rythme de consommation ferme (+ 1,7 % au niveau individuel), en puisant dans leur épargne dont le taux a perdu 10 points, passant de 21 % en 1975 à 11 % en 1987 (*figure 1*). Revenu au début



des années 1990 à 15 %, le taux d'épargne s'est ensuite stabilisé, la croissance des dépenses de consommation suivant celle des revenus. Sur la période récente, de 2000 à 2007, les

dépenses de consommation ont progressé à un rythme assez régulier, de 1,8 % par an au niveau

individuel, quasi indépendant des fluctuations du pouvoir d'achat. Toutefois, en 2008, sous le coup du fort ralentissement de ce dernier (0,0 % après + 2,4 % en 2007), elles ont nettement marqué le pas (+ 0,3 % après + 1,8 %).

Les mutations du budget de consommation depuis cinquante ans

Au-delà de la rupture de tendance survenue au milieu des années 1970, entre 1960 et 2008, la hausse des dépenses de consommation des ménages a été quasi continue, et a suivi celle de leur

Document n° 1 (suite)

revenu : + 3,2 % par an en moyenne. Par habitant, la progression est de + 2,5 %, ce qui représente une multiplication par trois du volume de consommation en près de cinquante ans. Cette progression globale recouvre de profonds changements dans la structure des dépenses : les parts réservées à l'alimentation et à l'habillement se sont réduites, au profit notamment du logement, des transports, de la santé, des dépenses de communication et de loisirs (*figure 2*). Cette transformation traduit des évolutions relatives des prix et des volumes de chacun des biens et services consommés. Outre l'accroissement total du budget disponible par personne, les mutations du marché du travail (taux d'activité), la nette progression du temps libre disponible par personne en emploi, l'évolution des goûts et des modes de vie, les facteurs sociodémographiques (type d'emploi, urbanisation, structure familiale...) et les progrès techniques sont autant de facteurs explicatifs de ces changements.

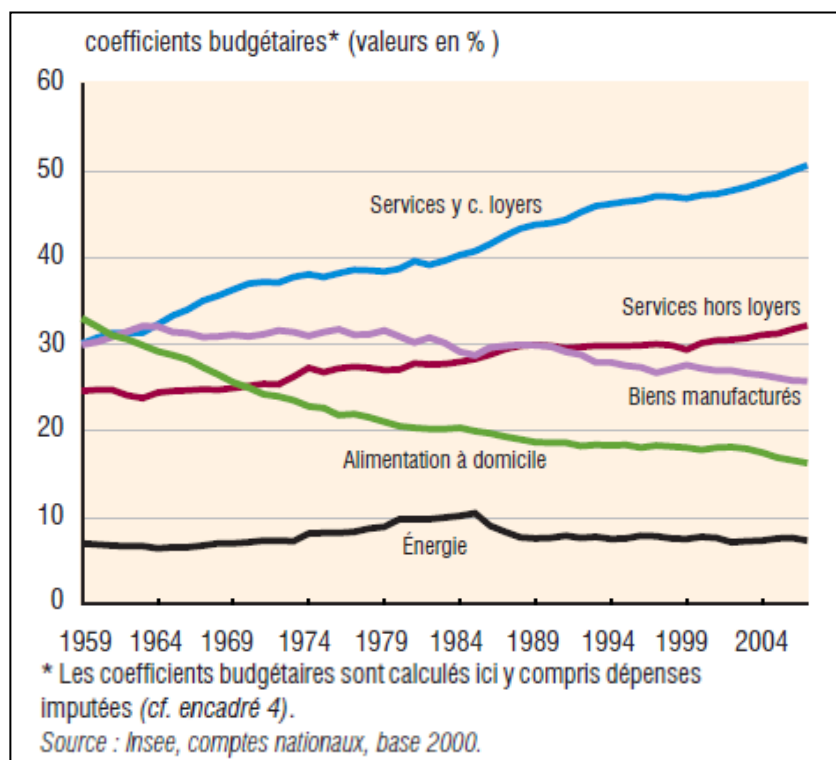
Ce déplacement relatif de la consommation depuis les postes d'alimentation et d'habillement vers d'autres postes recouvre un phénomène plus massif encore : les services qui représentaient 30 % des dépenses de consommation en 1960, dépassent 50 % depuis le milieu des années 2000. Plus de la moitié de cette hausse tient aux seuls services de logement (paiement de loyers, qu'ils soient réels, ou imputés aux ménages propriétaires occupant leur logement). Le reste concerne l'ensemble des autres services (*figure 3*).

2. La structure de la dépense des ménages a profondément évolué en cinquante ans

	Coefficients budgétaires				Évolution annuelle 1960-2007	
	1960	1975	1990	2007	Volume par habitant	Prix
Alimentation	38	30	27	25	1,4	4,8
Logement	16	20	18	19	2,8	4,6
Transport	11	15	18	18	3,0	5,1
Habillement et autres produits pour la personne	14	13	11	9	1,7	4,4
Santé	2	2	3	4	4,7	3,5
Communication, loisirs et culture	10	12	13	16	4,6	3,6
Services divers	7	8	9	11	2,1	5,9
Solde territorial	1	0	-1	-1	-	-
Total	100	100	100	100	2,5	4,6

Source : Insee, comptes nationaux, base 2000.

3. Une part croissante des services dans la dépense de consommation des ménages



En contrepartie, la part budgétaire dévolue aux dépenses alimentaires a diminué sur l'ensemble de la période et celle affectée aux biens manufacturés a baissé à partir du milieu des années 1980. Les postes dépendant des produits de l'énergie (chauffage et carburants) ont quant à eux subi les effets des deux chocs pétroliers de 1974 et 1979, puis du contre-choc de 1986. En 2007, leur part dans le budget de consommation des ménages est quasiment

la même que celle du début des années 1960.

Ce déplacement relatif des dépenses des biens vers les services s'explique en premier lieu par un effet-prix : sur longue période, le prix des biens, en particulier celui des biens manufacturés (+ 3,5 %

Document n° 1 (fin)

par an), évolue nettement moins rapidement que celui des services (+ 5,9 % pour les services hors loyers). Cela tient au fait que les gains de productivité induits par le progrès technique bénéficient surtout à la fabrication des biens manufacturés, alors même que les augmentations salariales se diffusent dans tous les secteurs d'activité. C'est pourquoi, à structure de consommation inchangée en volume, la simple augmentation relative du prix des services par rapport à celui des biens tend à déformer la structure du budget des ménages.

De fait, cette déformation de la structure des dépenses en valeur recouvre des évolutions plus complexes sur les volumes consommés. La consommation de masse, caractéristique des Trente Glorieuses, s'est dans un premier temps traduite par la multiplication des acquisitions de biens matériels. Lorsque, grâce à la hausse de leurs revenus, ce type de besoins a commencé à atteindre une forme de saturation, les ménages ont pu chercher à satisfaire de nouveaux besoins, plus immatériels, favorisant ainsi l'essor des services culturels et de loisirs, ceux de santé ou de voyage. [...].

Cette grille de lecture opposant les développements respectifs des biens et des services doit toutefois être nuancée. Ces nouveaux besoins se traduisent également par l'achat de biens : biens directement liés aux loisirs et renouvellement de biens durables qui, grâce aux progrès techniques, permettent toujours plus de gains de temps et de performance. En outre, la baisse du coût d'acquisition de nombreux biens durables rend préférable le renouvellement à la réparation. Cette baisse se traduit alors par une progression des dépenses en volume de biens et une diminution de certains services. Enfin, biens et services connaissent souvent un développement complémentaire : le taux d'équipement en téléphones mobiles à la fin des années 1990 a, par exemple, fortement augmenté avec les dépenses en services de téléphonie.

Au final, la croissance en volume des dépenses des ménages en biens manufacturés demeure toujours supérieure à celle des services (y compris loyers réels et imputés), même si l'écart s'est nettement resserré : + 6,1 % par an contre + 3,6 % avant 1974, + 2,3 % contre + 2,0 % depuis lors. Néanmoins, compte tenu de leur poids grandissant dans le budget des ménages en valeur, la part prise par la consommation de services dans la croissance de la consommation totale s'est accrue au cours du temps (*figure 4*). Plus précisément, jusqu'en 1974, la croissance totale de la consommation en volume était essentiellement tirée par les biens manufacturés (+ 1,9 point de contribution en moyenne par an, contre + 1,2 point pour les services). De 1975 à 1990, biens manufacturés et services ont contribué en moyenne à parts égales (+ 0,8 point). Depuis 1991, un écart de contribution s'est creusé en faveur des services (+ 0,9 point par an, contre + 0,5 pour les biens manufacturés).

Document n° 2

Source : extrait de « Les inégalités entre ménages dans les comptes nationaux, Une décomposition du compte des ménages », Jérôme ACCARDO, Vanessa BELLAMY, Georges CONSALES, Maryse FESSEAU, Sylvie LE LAIDIER, Émilie RAYNAUD, *L'économie française*, édition 2009.

[...]

Niveau de vie et catégorie socioprofessionnelle déterminent largement le niveau de consommation

Le revenu disponible permet aux ménages de financer leur dépense de consommation. Cette dernière, dans les comptes nationaux, correspond aux dépenses que les ménages supportent effectivement (en excluant la prise en charge par les administrations publiques des soins de santé, des dépenses d'éducation ou de logement). En 2003, la dépense de consommation annuelle s'élevait en moyenne à 20 590 € par unité de consommation.

Le niveau de dépense augmente avec le niveau de vie des ménages. Avec une dépense annuelle de 9 940 €, les ménages du premier quintile de niveau de vie consomment 52 % de moins par unité de consommation que la moyenne des ménages, alors que les plus aisés dépensent 61 % de plus, soit 33 140 €. Néanmoins, dans un rapport de 3,3, les disparités de niveaux de consommation des premier et dernier quintiles sont moins grandes que celles des

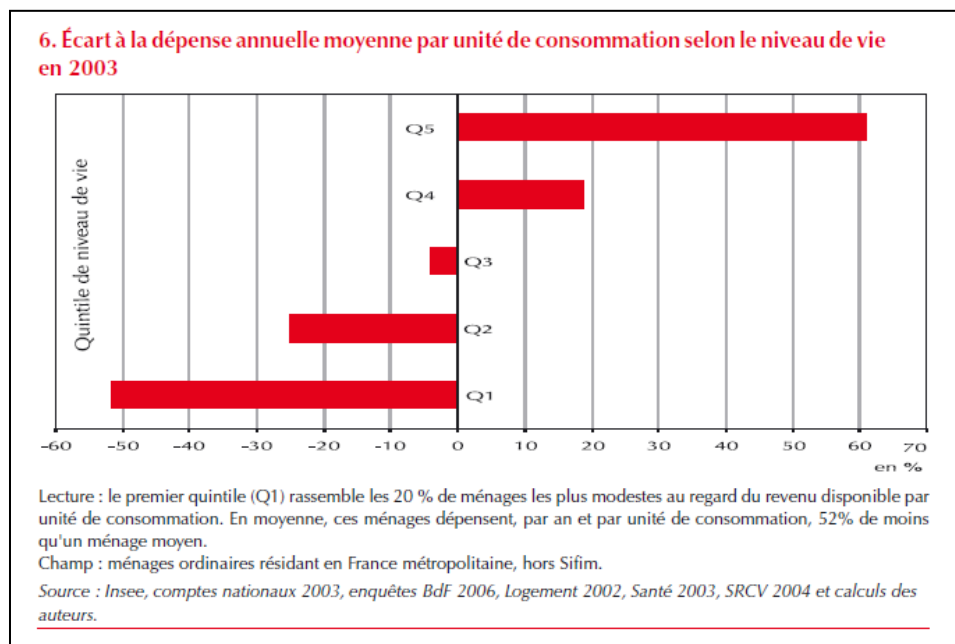
revenus

disponibles (5,0).

Le niveau de la dépense de consommation dépend aussi largement de la catégorie socioprofessionnelle, elle-même fortement liée au niveau de vie

En 2003, les ménages dont la personne de référence est active ont eu une

dépense



moyenne de 21 940 € par unité de consommation, contre 19 630 € pour les retraités et 13 370 € pour les autres inactifs. Les retraités consomment donc en moyenne et par unité de consommation, 11 % de moins que les actifs. Seuls les ménages de cadres retraités ont une consommation supérieure aux cadres actifs.

La hiérarchie des niveaux de dépense par unité de consommation des ménages retraités selon leur catégorie socioprofessionnelle d'origine est très proche de celle des actifs.

Parmi les ménages 'actifs', les ménages de cadres consomment annuellement 51 % de plus que la moyenne. Viennent ensuite les ménages d'indépendants hors agriculteurs, puis de professions intermédiaires. À l'inverse, les ménages d'ouvriers ou d'agriculteurs actifs ont une consommation inférieure à la moyenne, respectivement de - 19 % et - 16 %. Par unité de consommation, les ménages de cadres actifs consomment ainsi deux fois plus que les ménages d'ouvriers actifs. Les ménages de retraités cadres ont une dépense de consommation annuelle égale à 2,1 fois celle des retraités ouvriers, un écart du même ordre de grandeur que celui qui sépare les actifs des mêmes catégories socioprofessionnelles.

L'âge de la personne de référence comme la composition du ménage ont une influence moins marquée que le niveau de vie ou la catégorie socioprofessionnelle sur la dépense par unité de consommation. [...]

Document n° 2 (fin)

Toutefois, il s'agit de comparer ici des générations différentes à une même date, sans différencier les effets propres de l'âge et de la génération (on ne suit pas les ménages au fur et à mesure de leur vieillissement). Les ménages jeunes ont un niveau de consommation comparable à celui de leurs aînés en 2003, mais probablement différent des jeunes d'il y a 20 ou 30 ans. Les études menées à partir des enquêtes Budget de Famille montrent qu'à niveaux de vie et taille de ménage égaux, les générations plus anciennes consomment moins (Bodier, 1999). Ainsi, le moindre niveau de consommation après 70 ans (-16 % par rapport à la moyenne en 2003) s'expliquerait non seulement par la baisse du revenu mais aussi par l'appartenance de ces ménages à des générations dont l'habitude est de moins consommer. [...]

Document n° 3

Source : « Les structures de consommation des ménages à bas revenu », Marie ANGUIS (DRESS), *Rapport de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale*, 2005-2006.

Des écarts dans les dépenses plus ou moins marqués selon les postes budgétaires

Tableau 1

Montant moyen de la dépense annuelle par unité de consommation selon le niveau de vie des ménages

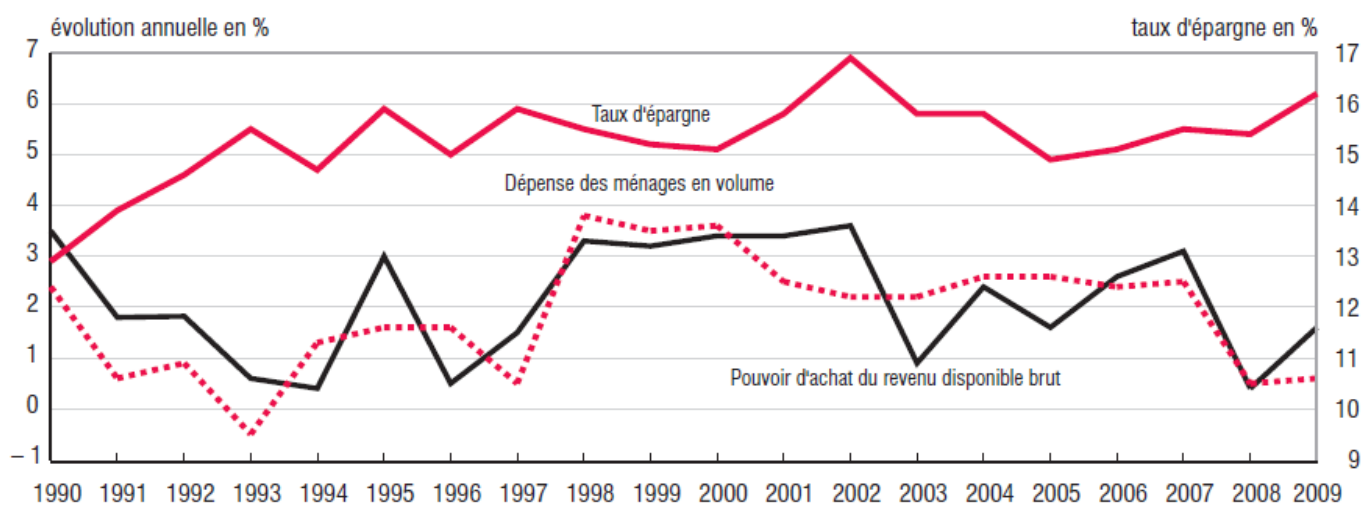
	décile 1	décile 2	décile 3	décile 4	décile 5	décile 6	décile 7	décile 8	décile 9	décile 10
Alimentation	1 575	1 794	1 944	2 007	2 194	2 259	2 338	2 518	2 593	2 926
Alcool & tabac	320	331	356	380	376	449	452	442	502	681
Habillement	329	408	466	499	585	661	710	840	962	1 400
Logement	2 239	2 350	2 686	2 867	2 810	2 875	2 877	2 903	3 230	3 912
Ameublement	435	449	551	622	739	760	976	954	1 242	1 984
Santé	318	412	469	540	513	565	593	657	842	874
Transport	853	1 104	1 682	1 663	2 130	2 360	3 032	3 160	3 434	3 733
Communication	322	322	358	353	391	398	432	463	535	632
Loisirs & culture	431	482	624	743	807	895	1 034	1 132	1 563	1 916
Restaurants & hôtels	260	256	380	473	541	630	802	895	1 202	1 856
Autres	775	847	967	1 072	1 167	1 267	1 430	1 579	1 829	2 401

Source : Insee, enquête Budget de famille 2001, exploitation Drees.

Lecture : La dépense moyenne annuelle de l'alimentation par unité de consommation est de 1 575 euros pour les ménages appartenant au premier décile de niveau de vie.

Source : « 2009 la consommation des ménages résiste malgré la crise », Georges GONSALES, *Insee Première*, n°1301, juin 2010.

① Évolutions de la dépense des ménages, du pouvoir d'achat du revenu disponible brut et du taux d'épargne



Source : Insee, comptes nationaux, base 2000.

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Matériel et documents mis à la disposition du candidat :

- Calculatrices graphiques et papiers millimétrés ...
- Critères d'approximation et tables des lois classiques

Le tableau ci-dessous résume l'évolution du nombre de centenaires en France au premier janvier entre 1950 et 2003, obtenue sur le site internet de l'INSEE.

Année	1950	1960	1970	1980	1990	1998	2003
Rang de l'année (x_i)	0	10	20	30	40	48	53
Nombre de centenaires (y_i)	200	977	1122	1545	3760	6840	12871

1°) Description des données.

- a. Calculer le taux d'évolution du nombre de centenaires en France entre le premier janvier 1950 et le premier janvier 1990.
- b. Déterminer le taux d'évolution moyen annuel du nombre de centenaires en France sur cette même période. L'arrondir à 10^{-2} près. L'interpréter.
- c. Représenter le nuage de points $M_i(x_i; y_i)$ dans un repère orthogonal d'unité 1 centimètre pour 5 ans en abscisse et 1 centimètre pour 1000 personnes en ordonnée.
Déterminer les coordonnées du point moyen G et le placer sur le graphique.

2°) Modélisation

- a. À l'aide de la calculatrice, donner une équation de la droite d'ajustement affine de y en x par la méthode des moindres carrés.
Arrondir les coefficients à l'unité. Tracer cette droite sur le graphique précédent.
- b. Estimer, à l'aide du modèle précédent, le nombre de centenaires en France en 2011.
Qu'en pensez-vous ?

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

Le professeur connaît :

- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement publics locaux d'enseignement ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Présentation de la situation

Depuis deux années, l'établissement dans lequel vous exercez s'est engagé dans le dispositif « établissement éco-responsable » initié par le conseil régional (tri des déchets, économie d'énergie...). Le vif intérêt porté à ces actions par les élèves dont vous avez la responsabilité les incite à vous demander de réaliser un projet en lien avec le développement durable.

Questions :

1. A quelles conditions pourriez-vous répondre à cette demande ?
2. Dans la mise en œuvre d'un tel projet, quels peuvent être les rôles du conseil pédagogique et du conseil d'administration ?

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Session 2011

Épreuve sur dossier

Dossier en sociologie

Ce dossier comporte deux parties.

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire, pages 2 à 8.

Volet 1 : Dossier documentaire

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », page 9.

Rappel sur la définition de l'épreuve

Journal Officiel du 6 janvier 2010

Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire. (Présentation : vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;*
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;*
- sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.*

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué d'un article ou d'extraits d'articles ainsi que de données statistiques et/ou de questionnaires d'enquête.

Le dossier est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique.

Le candidat commente le ou les documents fournis par le jury et en présente les éléments d'analyse. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury portant sur cet exposé, puis de la réponse à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

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 inclus dans le dossier 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 19 décembre 2006.
L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.*

Première partie : Epreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire

Volet 1 : Dossier documentaire

Sujet : Vous présenterez une analyse synthétique et critique du dossier documentaire suivant.

Document n° 1 :

Source : Baptiste GIRAUD et Jérôme PÉLISSE, « Le retour des conflits sociaux ? », *La Vie des idées*, 6 janvier 2009. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-retour-des-conflits-sociaux.html>.

Document n° 2 :

Source : Alexandre CARLIER (Dares) et Elise TENRET (ENSAE), « Des conflits du travail plus nombreux et plus diversifiés », *Premières Synthèses*, n° 08.1, février 2007, pages 2 et 3

Document n°1

Source : Baptiste GIRAUD et Jérôme PELISSE, « Le retour des conflits sociaux ? », *La Vie des idées*, 6 janvier 2009. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-retour-des-conflits-sociaux.html>

En ces temps de crises financières qui accentuent objectivement les tensions dans les relations professionnelles, les conflits du travail retrouvent une visibilité dans l'univers médiatique, qu'ils n'avaient pas connue depuis longtemps. Ces dernières semaines, quand les journalistes n'ont pas fait écho des actions engagées par les salariés du privé contre les plans de restructuration ou les mises au chômage technique qui s'abattent sur eux (dans l'industrie automobile notamment), ils ont largement couvert les mouvements de protestation collective des salariés du secteur public. Il est vrai que, dans ces professions, les actions de grèves se sont multipliées, mettant en scène l'ensemble du corps enseignant – de la maternelle à l'université –, les postiers, les cheminots, etc. Dans sa dernière note de conjoncture sociale annuelle (octobre 2008), l'association de DRH Entreprise et Personnel souligne ainsi combien « toutes les composantes d'une crise sociale » sont présentes, et invite les employeurs à prendre au sérieux « une remontée de la conflictualité » qui n'entraînera pas forcément une multiplication des grèves, mais qui pourra « prendre la forme plus pernicieuse d'un désengagement silencieux, voire d'autres formes de grèves froides ».

Le regain d'intérêt actuel des journalistes pour les luttes du monde du travail laisse ainsi penser qu'elles connaîtraient un renouveau, généré quasi-mécaniquement par les tensions nées des politiques de rigueur patronale et gouvernementale. De même, la sur-médiatisation de quelques conflits salariaux, au printemps 2008, avait pu laisser croire que l'augmentation du coût de la vie et les promesses non tenues du président Sarkozy d'être « le président du pouvoir d'achat » avaient suffi à faire renaître de leurs cendres les mobilisations des salariés pour de meilleures rémunérations. Dans les commentaires récents de l'actualité sociale, c'est par ailleurs une représentation binaire de la conflictualité au travail qui resurgit. Nombreux sont ceux en effet qui mettent l'accent sur la place dominante des « bataillons » du public sur le front de la contestation sociale, ravivant par là même le sentiment que ces salariés seraient, une fois de plus, les seuls à pouvoir s'engager dans des mouvements revendicatifs élargis et durables. Les salariés du privé, quant à eux, en dehors de quelques conflits désespérés lorsque survient une fermeture d'entreprise (ou pour obtenir des titres de séjour de la part de sans-papiers redevenus travailleurs depuis avril dernier), resteraient en retrait de la scène des grèves, ce qu'attesterait la tendance quasi continue à la baisse du nombre de Journées Individuelles Non Travaillées (JINT) pour fait de grève enregistrée depuis une trentaine d'années par les services administratifs du ministère du Travail. Il ne leur resterait plus qu'à « subir » les actions récurrentes des salariés du public ou à les soutenir par « procuration », à défaut de pouvoir exprimer directement leur mécontentement, si ce n'est sous la forme de désengagements « pernicieux » dans le travail ou de « grèves froides ».

Dans ces conditions, l'interprétation donnée à la conflictualité au travail ne conduit pas seulement à voir dans le secteur public le successeur de la défunte classe ouvrière dans son rôle d'avant-garde du mouvement syndical. Elle associe à ce changement de sujet central de la conflictualité sociale une transformation radicale de sa signification politique. Jadis portés par la volonté de tirer profit des gains de productivité et de la prospérité économique pour améliorer le sort du monde du travail, les combats syndicaux seraient réduits, dans une période de « crise » économique, à n'être plus que des luttes « défensives ». Ainsi, quand les salariés du public apparaissent uniquement investis dans des mobilisations contre des mesures qui remettent en cause leur nombre (enseignants), leurs statuts

Document n°1 (suite)

(La Poste) ou leur conditions de travail (cheminots), leurs homologues du privé ne font généralement parler d'eux qu'au travers de conflits pour l'emploi.

Il n'est évidemment pas illégitime de parler d'un « durcissement » des relations professionnelles dans le contexte actuel, ni de souligner l'importance des actions revendicatives des salariés du public dans l'espace des mobilisations du monde du travail. Il importe toutefois de se méfier des illusions d'optique que peuvent générer les logiques sélectives de médiatisation des conflits sociaux, qui font écran à la perception du maintien, depuis plusieurs années, de formes ordinaires de conflictualité diffuses et protéiformes, telles que l'on peut les repérer grâce à un instrument de mesure statistique original développé par le ministère du Travail (DARES), sous la forme des enquêtes REPONSE (voir encadré). La dernière édition de cette enquête indique ainsi qu'entre 1996-1998 et 2002-2004, les conflits collectifs et individuels touchent davantage d'établissements du secteur marchand, tout en connaissant des transformations certaines, aussi bien dans les revendications qui y sont exprimées, que dans les formes par lesquels ils se manifestent. En cela, ils permettent de dégager des éléments de réflexion utiles pour remettre en perspective les discours actuels sur la conflictualité au travail.

C) Les enquêtes REPONSE

L'enquête REPONSE réalisée début 2005 porte sur un échantillon de 3 000 établissements, représentatif des 125 000 établissements de plus de 20 salariés du secteur marchand (hors agriculture). Cette enquête, dont c'est la troisième édition après celle de 1993 (où elle ne concernait que les établissements de plus de 50 salariés) et celle de 1998, porte sur la nature des relations sociales dans les entreprises (changements organisationnels, négociations, conflits, etc.), en interrogeant simultanément un représentant des directions d'établissement (PDG ou DRH), un représentant du personnel (délégué syndical, élu du Comité d'entreprise ou délégué du personnel) et quelques salariés dans chaque établissement. Elle a fait l'objet d'une exploitation statistique sous l'impulsion de la DARES, complétée par un volet monographique entre 2005 et fin 2007 par une équipe de chercheurs comprenant Sophie Bérout, Jean-Michel Denis, Guillaume Desage, Baptiste Giraud et Jérôme Péliasse. Voir de ces auteurs, *La Lutte continue ? Les conflits du travail dans la France contemporaine*, Éditions du Croquant, octobre 2008 [1].

Le maintien d'une conflictualité diffuse et protéiforme

La comparaison entre les données issues des enquêtes REPONSE et les statistiques administratives met tout d'abord en relief la sous-estimation importante du nombre de grèves par ces dernières, en raison d'une très faible remontée des fiches de signalement des conflits que les inspecteurs du travail sont censés transmettre à leur hiérarchie pour le calcul des JINT. Une étude précédente avait ainsi établi que plus de 80 % des mouvements de grève, dans les établissements de plus de 50 salariés, échappaient au recensement de l'administration du travail [2]. Mieux, Alexandre Carlier a démontré récemment que la sous-estimation des JINT n'est pas seulement importante, mais qu'elle n'est pas constante dans le temps : l'augmentation de la part des grèves courtes (débrayage, grève d'une journée) dans les années 1990 a eu pour conséquence une sous-estimation grandissante de la conflictualité telle que l'appréhendent les JINT, qui constituent l'indicateur traditionnel et quasi unique sur laquelle se fondent bon nombre de travaux et de discours concernant la conflictualité sociale en France [3].

Au-delà, l'enquête REPONSE permet de mieux prendre en compte la diversité des formes d'action collective en entreprise. À savoir, non seulement les débrayages, les grèves de moins de deux jours ou celle de plus de deux jours, mais aussi les formes de contestation collective sans arrêt de travail :

manifestations, pétitions, refus d'heures supplémentaires. En tenant compte de l'ensemble de ces modalités d'action, il se dégage alors une image plus nuancée et plus complexe de la dynamique des

Document n°1 (suite)

conflits du travail hors fonction publique. D'abord, c'est une augmentation significative de la proportion de directions d'établissement déclarant avoir connu au moins une forme de conflit collectif qui peut être constatée : 30 % entre 2002 et 2004 contre à peine 21 % entre 1996 et 1998. Logiquement, la part des salariés ayant connu une mobilisation collective (sans y avoir pour autant nécessairement participé) s'est également élargie, d'environ 39 % entre 1996 et 1998 à 47 % entre 2002 et 2004. Bref, les conflits collectifs au travail ne se sont pas évanouis. Ils tendraient plutôt à se renforcer. (...)

D) Les préoccupations salariales en tête... déjà

La morphologie des mouvements d'action revendicative dans les établissements est également une source d'information précieuse pour faire voler en éclats certains lieux communs sur les territoires actuels de la conflictualité au travail. Sur fond d'une croyance assez largement partagée en l'avènement d'une société « post-industrielle », l'idée d'une « tertiarisation » des conflits du travail a largement prospéré. La visibilité médiatique et sociale des perturbations générées par les conflits sociaux dans les services publics ou dans les transports collectifs (pilotes d'avion, chauffeur de bus, etc.) ont bien évidemment concouru à alimenter cette hypothèse, considérant que la grève serait devenue l'arme de quelques corporations « privilégiées », qu'elles soient protégées par leur statut d'emploi ou par leur position stratégique dans l'espace des rapports de production. À l'inverse, les bouleversements économiques qui y sont intervenus (filialisation, délocalisation, restructurations des grands groupes, etc.) avaient pu laisser croire à une inexorable marginalisation des conflits industriels, qui se réduiraient désormais à des actes de résistance sporadiques et désespérés pour le maintien de l'emploi. Les données de l'enquête REPONSE viennent profondément remettre en cause de telles croyances. Elles montrent en effet que dans leur immense majorité, les conflits de l'industrie épousent les formes classiques et pacifiées de la lutte syndicale.

Ce caractère ordinaire des conflits industriels apparaît d'autant plus évident à la lumière de leurs motifs. L'emploi n'occupe, pour les directions comme pour les représentants du personnel de l'industrie, « que » le troisième rang des revendications formulées. Il se situe, selon les directions, loin derrière les salaires, au cœur de plus de 52% des conflits de l'industrie, et les questions de temps de travail (28 %). Les mobilisations dans l'industrie continuent ainsi à être massivement investies comme un support à la conquête de l'amélioration des conditions de rémunération et de travail des salariés, selon une hiérarchie d'enjeux revendicatifs largement similaire à celle repérable dans l'ensemble des secteurs d'activité (voir tableau ci-dessous).

Thèmes de conflits collectifs	Proportion d'établissements concernés parmi les établissements conflictuels (en %)
SALAIRES, PRIMES	50
TEMPS DE TRAVAIL, DUREE AMENAGEMENT	29
CLIMAT DES RELATIONS DE TRAVAIL	22
EMPLOI, LICENCIEMENTS	21
CONDITIONS DE TRAVAIL	15
QUALIFICATIONS, CLASSIFICATIONS	10
CHANGEMENT TECHNOLOGIQUE ET INNOVATIONS ORGANISATIONNELLES	9
DROIT SYNDICAL	2
FORMATION PROFESSIONNELLE	1

Document n°1 (suite)

E) Des univers professionnels inégalement conflictuels

Deuxième trait significatif : le secteur industriel s'impose toujours comme le secteur le plus conflictuel, devant le secteur bancaire et les transports, avec 42 % d'établissements ayant connu au moins un conflit collectif entre 2002 et 2004. C'est également lui qui enregistre la plus forte hausse par rapport aux années 1996-1998 (+ 12,9 points). L'expansion des conflits se vérifie certes dans l'ensemble des autres branches d'activité. Mais il n'empêche que le commerce, les services ou la construction restent encore à des niveaux de conflictualité très largement inférieurs. Surtout, dans ces secteurs d'activité, les conflits peinent à s'exprimer autrement qu'au travers de formes de contestation sans arrêt de travail ou d'actions de débrayage très courtes. Autrement dit, la diffusion de la pratique gréviste dans l'univers des employés et des services dans le secteur privé reste encore bien modeste, alors qu'elle s'impose comme un recours beaucoup plus fréquent dans l'univers industriel. En ce sens, si les actions syndicales dans l'industrie ont perdu de leur ampleur et de leur éclat en même temps que se fragmentaient les grandes concentrations ouvrières, il apparaît bien précipité d'en conclure à une désertion du théâtre des grèves par le secteur industriel au profit d'une nouvelle ère de la conflictualité se déroulant d'abord dans d'autres univers de travail.

De fait, deux séries de facteurs peuvent expliquer ce qui facilite ou au contraire rend plus improbable l'éclosion des conflits dans les différents univers professionnels. Le premier facteur renvoie à la place plus importante qu'occupent les établissements de grande taille dans l'industrie ou la banque notamment, par rapport au commerce ou aux services qui regroupent essentiellement des petites structures. Or plus les établissements sont grands, plus ils ont tendance à connaître des conflits. Cela tient en particulier à ce que les relations hiérarchiques dans le travail tendent à s'y structurer sur un mode plus collectif et institutionnalisé, en lien notamment avec une meilleure implantation des organisations syndicales. Et c'est là une autre raison essentielle pour comprendre la différence dans la diffusion des conflits selon les secteurs professionnels, corrélée à leur inégale syndicalisation. La présence syndicale dans un établissement augmente notablement les chances que s'y déroulent des conflits. Voilà de quoi nuancer les discours récurrents sur « l'impuissance » des organisations syndicales : elles demeurent au contraire des agents essentiels dans la transmission des savoir-faire, des traditions de lutte et des discours critiques qui peuvent encourager le passage à l'action collective des salariés, et en particulier à l'action avec arrêt de travail.

F) Un redéploiement des conflits sous contraintes

Les formes mêmes du redéploiement des conflits du travail constituent un autre enseignement majeur de l'enquête. L'extension de la conflictualité passe par une augmentation plus rapide, entre 1996-1998 et 2002-2004, des établissements concernés par un ou des conflits sans arrêt de travail (+ 6,9 points) que par ceux ayant connu au moins un conflit avec arrêt de travail (+ 2,4 points). Autre fait remarquable, parmi les conflits avec arrêt de travail, ce sont les débrayages qui progressent le plus, tandis que la grève de plus de deux jours est le seul mode d'action à connaître un léger repli. Ces évolutions peuvent d'ailleurs expliquer le sentiment parfois persistant d'un déclin de la conflictualité dans la mesure où c'est le recours à des formes de protestation peu médiatisées et quasi invisibles à l'extérieur des entreprises concernées qui augmente. Elles sont également à mettre en parallèle avec le renforcement de la part des établissements concernés par des formes de conflits plus individuels ou aux formes ambiguës, comme les refus d'heures supplémentaires. La forte augmentation de ces derniers – qu'il n'est pas anodin de relever dans une période qui a vu successivement la mise en place, puis la mise en pièces, de la réduction du temps de travail – est à ranger en partie dans cette catégorie. Mais on peut également souligner, toujours selon les directions, que davantage d'établissements (42 % contre 36 %) sont concernés par au moins un recours aux prud'hommes dans la dernière enquête, tout comme le fait que davantage de directions disent avoir sanctionné des salariés (72 % contre 66 %).

Document n°1 (suite et fin)

Plusieurs interprétations peuvent être faites de ces dynamiques de redéploiement des conflits. Elles peuvent tout d'abord être reliées à l'institutionnalisation croissante des modes de gestion des relations professionnelles. Contrairement à un discours très répandu, la « modernisation » du « dialogue social » n'implique aucune pacification des rapports entre représentants de la direction et représentants des salariés. Cette enquête montre encore une fois que les établissements les plus conflictuels sont précisément ceux où l'activité de négociation est la plus intense. Le conflit ne s'oppose pas à la négociation. Il en est une forme sociale proche et, dans les mains des représentants du personnel et des salariés, il constitue à coup sûr une arme et une ressource, soit pour contraindre la direction à la négociation, soit pour renforcer leur position face à l'employeur au cours de cette dernière.

La rationalisation sous contrainte des formes de conflit – qu'exprimeraient la progression importante des formes sans arrêt de travail, et même la légère baisse des grèves de plus de deux jours – est ainsi à relier aux difficultés persistantes qui pèsent sur l'essor des luttes syndicales. Le fait, par exemple, que dans le secteur du commerce la hausse des conflits soit essentiellement due à une extension des débrayages et du refus d'heures supplémentaires est très instructif. Cela rappelle que la diffusion des conflits dans des univers peu familiers de l'action syndicale et employant beaucoup de salariés précaires passe par l'adoption de moyens de lutte qui peuvent être moins coûteux ou moins risqués pour les salariés.

Enfin, si la contestation de l'autorité patronale demeure, et même s'étend, ses modes d'expression s'ajustent aux contraintes qu'exerce la structure de l'emploi sur la capacité des salariés à se mobiliser. Mais le bouleversement de l'environnement économique des entreprises françaises ne joue manifestement pas forcément en défaveur des luttes collectives. Une production organisée en flux tendus accroît ainsi significativement, d'après l'enquête, les chances qu'un conflit sous forme de débrayage s'y déroule. Et une manifestation ou une pétition peuvent être conçues comme une manière d'extérioriser le conflit de l'entreprise, pour tenter de s'attaquer à son image de marque. Certes, tous les établissements ne se prêtent pas à ces modes de contestation, et les formes qui progressent le plus sont clairement celles qui s'avèrent les plus ambiguës (comme les refus d'heures supplémentaires) ou les moins pénalisantes (manifestations, pétitions plutôt que grève). Mais les débrayages progressent aussi fortement et la plupart de ces formes « soft » s'associent en réalité plus qu'elles ne s'opposent aux grèves ou aux débrayages. C'est pourquoi on peut y voir davantage un prélude à une organisation renforcée des salariés pour se donner des moyens d'action et peser sur les négociations avec leurs directions, qu'un refroidissement ou une pacification des formes de conflits.

Pour conclure, nous voudrions souligner que le présent article ne fait pas que décrire un état du rapport de forces entre salariés et employeurs. Le constat d'un maintien, voire d'une hausse de la conflictualité ordinaire au travail, indépendamment même de l'actualité sociale, plutôt nourrie, de 2008 (grève dans la grande distribution en février 2008, nombreuses actions collectives réclamant des hausses de salaire en février, mars et avril 2008, occupations continues de lieux de travail par des travailleurs sans-papiers depuis ce même mois, etc.), revêt également un certain enjeu pratique, voire politique. Il montre en effet que la situation sociale précédant la crise n'était pas forcément aussi défavorable aux salariés que l'on pouvait le penser. Ce faisant, malgré les annonces quotidiennes concernant des mises au chômage partiel, voire des licenciements, il participe à une possible prise de conscience du fait que l'action collective, sur les lieux de travail, reste un élément qui permet de rééquilibrer ces rapports de force.

Document n° 2 :

Source : Alexandre CARLIER (Dares) et Elise TENRET (ENSAE), « Des conflits du travail plus nombreux et plus diversifiés », *Premières Synthèses*, n° 08.1, février 2007, pages 2 et 3

Tableau 1

Les établissements selon le nombre de formes de conflits collectifs En %
d'établissements

Nombre de formes de conflits *	Entre 1996 et 1998	Entre 2002 et 2004
Au moins une forme de conflit	20,7	29,6
Dont :		
Une forme	11,7	16,5
Deux formes	4,7	7,0
Trois formes et plus	4,3	6,1
Aucune forme	79,3	70,4

* Les formes de conflits proposées dans le questionnaire sont les suivantes : débrayage, grève de moins de deux jours, grève de deux jours et plus, grève perlée, grève du zèle, refus d'heures supplémentaires, manifestation, pétition, et « autres formes de conflits ».

Champ : établissements de 20 salariés et plus

Source : Enquêtes REPONSE 1998-1999 et 2004-2005, Dares

Tableau 2 : Evolution des formes de conflits collectifs
d'établissements

En %

Formes des conflits collectifs		Entre 1996 et 1998	Entre 2002 et 2004
Conflits avec arrêt de travail	Grève de deux jours et plus	3,0	2,5
	Grève de moins de deux jours	7,5	8,8
	Débrayage	7,5	10,0
Conflits sans arrêt de travail	Grève perlée	1,0	1,2
	Grève du zèle	0,9	1,5
	Refus d'heures supplémentaires	3,2	9,6
	Manifestation	4,9	6,7
	Pétition	8,5	10,6

Source : Enquêtes REPONSE 1998-1999 et 2004-2005, Dares
plus

Champ : établissements de 20 salariés et plus

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Matériel et documents mis à la disposition du candidat :

- Calculatrices graphiques et papiers millimétrés ...
- Critères d'approximation et tables des lois classiques

Exercice

Une entreprise locale a lancé un nouveau jeu ; 55 % des habitants de la localité l'ont acheté. Soit F la variable aléatoire qui, à tout échantillon de taille $n = 100$ prélevé au hasard dans l'ensemble des habitants de cette localité, associe le pourcentage d'habitants qui ont acheté le jeu dans cet échantillon.

On suppose que F suit la loi normale $\mathcal{N}\left(p, \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}\right)$, où $p = 0,55$.

- 1) On interroge un échantillon de 100 personnes.
 - a) Calculer la probabilité que dans l'échantillon il y ait plus de 50 % de personnes ayant acheté le jeu ?
 - b) Calculer la probabilité que dans l'échantillon il y ait entre 50 et 60 personnes ayant acheté le jeu ?
- 2) L'entreprise veut profiter de son succès pour étendre la vente du jeu au niveau national. Pour cela elle fait effectuer un sondage. Sur 1 000 personnes interrogées, 650 sont intéressées par l'achat du jeu. Déterminer une estimation par intervalle de confiance avec un risque de 3 % de la proportion p d'individus dans la population prêts à acheter le nouveau jeu ?

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

Le professeur connaît :

- les grands principes du droit de la fonction publique et le code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée ;

Capacités

Le professeur est capable :

- à participer à la vie de l'école ou de l'établissement

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;

- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;

Présentation de la situation

Lors d'une séance de Travaux Personnels Encadrés, ce sont des élèves de la classe qui informent l'enseignant que deux d'entre eux sont absents. Ils sont sortis du lycée pour réaliser l'interview du responsable d'une association caritative de la commune, dans le cadre de leurs travaux et recherches personnelles. Cet enseignant les porte absents pour la séance.

Questions :

- 1. Pensez-vous, comme cet enseignant, que votre rôle se limite à porter absents ces élèves ?**
- 2. En quoi consiste le « devoir d'assiduité » de l'élève ?**
- 3. Pouvez-vous présenter l'« obligation de surveillance des élèves » par l'enseignant en lycée ?**

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Session 2011

Épreuve sur dossier

Dossier en sociologie

Ce dossier comporte deux parties.

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire, pages 2 à 9.

Volet 1 : Dossier documentaire

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », page 10.

Rappel sur la définition de l'épreuve

Journal Officiel du 6 janvier 2010

Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire. (Présentation : vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;*
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;*
- sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.*

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué d'un article ou d'extraits d'articles ainsi que de données statistiques et/ou de questionnaires d'enquête.

Le dossier est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique.

Le candidat commente le ou les documents fournis par le jury et en présente les éléments d'analyse. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury portant sur cet exposé, puis de la réponse à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

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 inclus dans le dossier 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 19 décembre 2006.
L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.*

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire

Volet 1 : Dossier documentaire

Sujet : vous analyserez le dossier documentaire suivant :

Document n° 1

Source : Aurélia MARDON, « Socialisation et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, 2010/1, vol. 40.

Document n° 2

Source : Chloé TAVAN, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *INSEE Première*, n°883, février 2003.

Document n° 1

Source : Aurélie MARDON, « Socialisation et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, 2010/1, vol. 40.

NB : Pour alléger la présentation, les références bibliographiques ont été effacées.

Les pratiques corporelles et vestimentaires occupent une place centrale dans la construction de l'identité sociale. Dans toutes les sociétés, le vêtement est utilisé pour communiquer des informations sur les caractéristiques sociales et personnelles des individus et témoigne de leur adhésion à des normes collectives sans cesse renouvelées. Cela est tout particulièrement vrai des adolescents qui, à travers leur apparence, expriment leurs goûts et leurs pratiques culturelles. C'est pourquoi l'étude des pratiques vestimentaires et corporelles des adolescents constitue un angle d'approche pertinent pour interroger cet âge de la vie et les changements qui le traversent. Rappelons en effet que depuis plusieurs décennies, les frontières entre l'enfance et l'adolescence se sont brouillées. Les enfants anticipent désormais leur entrée dans le monde adolescent avant même que la puberté ne se soit véritablement manifestée. Avec la transformation des modèles familiaux, l'arrivée des nouveaux médias de masse et des nouveaux outils de communication, ils revendiquent une autonomie plus précoce et en bénéficient. Dès lors, comment interpréter ces changements ? Sommes-nous en présence d'un nouvel âge de la vie distinct de l'adolescence, qui justifierait l'usage du terme de préadolescence ou bien ces changements témoignent-ils d'une entrée progressive dans l'adolescence ?

La littérature sociologique se prononce rarement sur cette question, comme en témoigne l'usage inconstant des termes « préadolescence » « adolescence ». Ainsi, nombre de travaux prennent l'adolescence comme objet de recherche en se focalisant sur la population des lycéens, ce qui laisse ouverte la question des collégiens, tandis que d'autres recherches consacrées aux collégiens parlent d'eux comme des adolescents. S'ils s'accordent à reconnaître le poids du conformisme dans les sociabilités juvéniles, ces travaux s'intéressent cependant peu à la question de la transition entre l'enfance et l'adolescence. Des travaux plus récents, qui se sont intéressés aux collégiens des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, tentent cependant de répondre à cette question en défendant l'idée que la période du début du collège dénommée « ado-naissance » constitue bien un nouvel âge de la vie, dans la mesure où il s'agirait d'une étape spécifique du processus d'individualisation. C'est en effet durant cette période que les « jeunes » apprendraient à se détacher de leur appartenance familiale, en étant accompagnés dans ce processus par leurs ami-e-s proches ainsi que par les stars auxquels ils s'identifient, alors que l'adolescence serait la période de la découverte et de l'affirmation d'un soi original. (...)

Ce travail est issu d'une enquête de terrain réalisée dans deux collèges de la banlieue parisienne par observation dans les classes et la cour de récréation ainsi que par entretiens individuels et collectifs auprès de collégiens âgés de 11 à 15 ans et de leurs parents durant les années 2005 et 2006. Le premier établissement, qu'on appellera le collège Joliot, est situé en banlieue parisienne, au cœur d'une cité HLM, et rassemble en majorité des élèves d'origine populaire et moyenne. Le second, dénommé le collège Vinci, est situé dans une ville privilégiée de la banlieue ouest de Paris et rassemble une majorité d'élèves issus des classes supérieures et moyennes de la population. (...)

▪ Apprendre à afficher sa maturité sur le plan corporel

Les jeunes ont pu manifester une autonomie culturelle et relationnelle bien avant d'entrer au collège, mais sans que cette autonomie soit une condition essentielle de leur intégration sociale parmi leurs pairs. Au collège, cette intégration dépend du respect de codes qui

imposent aux jeunes d'afficher leur distance à l'égard des normes des adultes, de certains goûts culturels, ou de souscrire à certaines normes relationnelles. (...)

○ *Se distancier des pratiques vestimentaires des enfants et des adultes*

En entrant au collège, les jeunes apprennent à travers les pratiques et les remarques des plus grands, qui définissent et imposent les critères de la maturité, que pour s'intégrer parmi leurs pairs ils doivent abandonner les codes qui les rapprochent de l'enfance. La passion pour certaines chanteuses ou chanteurs, qui, durant l'école primaire, s'exprimait à travers l'échange d'objets et d'images, la réalisation de chorégraphies dans la cour de récréation ou le recours à certains vêtements et coiffures, devient dès

Document n° 1 (suite)

l'entrée en classe de 6^{ème} un signe d'immaturité qu'il faut savoir abandonner, sous peine de devenir durablement la risée de tous :

Anna : « Au départ dans une classe, tu dis : « J'aime Lorie », t'en as trente qui font : « Houhou ».

Rose : « Tu commences à chanter, y a tout le monde qui te charrie pendant toute l'année à peu près. » (Élèves de 5^{ème} collège Vinci)

Dans le registre vestimentaire, nombre de pratiques sont associées par les collégiens au monde de l'enfance et aux goûts des adultes : les pantalons trop colorés ou à la coupe droite, les cartables à roulettes ou encore les robes à carreaux ou à fleurs. Là encore, les moqueries et les remarques acerbes des pairs indiquent ce qu'il convient de ne plus faire sur le plan vestimentaire. Une fois les codes intériorisés, la plus petite faute de goût peut engendrer un sentiment de honte profonde, terme qui revient de manière récurrente chez les collégiens et collégiennes, comme en témoigne Mélissa, 12 ans, en classe de 6^{ème} :

« L'autre fois, je suis allée à l'école et je me suis pris la honte parce que j'avais deux nattes comme ça, comme ma petite sœur de 5 ans. Je sais pas ce qui m'avait pris de mettre ça, mais je suis allée à l'école avec, et, bien évidemment les gens, ils me regardaient bizarrement hein ! »

En entrant au collège, les jeunes découvrent également les différents styles vestimentaires juvéniles, qui sont associés à des goûts culturels et sportifs, des manières de parler et plus largement des manières d'être avec les autres. De la classe de 6^{ème} à la classe de 3^{ème} ils apprennent à affirmer leur maturité à travers ces styles et s'intègrent à des communautés imaginées par leur intermédiaire. Les personnages médiatiques (chanteurs, acteurs et sportifs), les pairs mais aussi les membres de la fratrie constituent des figures d'identification qui leur permettent d'apprendre les bons codes vestimentaires, de connaître les bonnes sources d'approvisionnement et les bonnes associations, la moindre erreur de stylisation étant sanctionnée par le groupe. Et même si tous ne se transforment pas, tous apprennent au cours de leur scolarité à reconnaître ces styles.

Ce souci d'afficher sa maturité, qui renvoie à un souci d'intégration, se caractérise par souscription à un ensemble de normes de genre.

○ *Respecter les prescriptions de genre*

Dès l'enfance, les pairs énoncent des prescriptions de genre concernant l'apparence. Au collège, leur rôle se renforce, c'est pourquoi chacun apprend à respecter les nonnes établies par le groupe sur la scène sociale de son établissement afin de ne pas susciter moquerie et rejet. Les garçons portent des vêtements de marque et, plus particulièrement dans les milieux populaires, les cheveux courts afin de coller à l'image valorisée de la virilité. De leur côté, les filles apprennent à sexualiser leur corps en mobilisant des « petits hauts d'adolescentes », en se maquillant ou, selon les usages locaux, en portant des pantalons baggy, taille basse ou des strings. De telles pratiques deviennent des évidences dès lors que les jeunes constatent leur

fréquence parmi leurs pairs⁵. (...)

Ceux qui n'adhèrent pas à ces normes peuvent faire l'objet d'un rejet violent, même si la transgression des filles qui adoptent des codes masculins pour se vêtir et se voient attribuer l'étiquette de « garçon manqué » ou de « bonhomme » peut éventuellement être considérée comme positive. Les filles doivent cependant apprendre à faire preuve de la « juste maturité » sur le plan vestimentaire. Venir au collège en portant des chaussures à talons ou se maquiller dès la classe de 6^{ème}, c'est prendre le risque d'être considérée comme quelqu'un qui « *se la pète* », c'est-à-dire qui transgresse les barrières de l'âge séparant les grandes (les 4^{ème} et les 3^{ème}) des petites (les 6^{ème} et les 5^{ème}), alors même que le premier critère des hiérarchies qui s'établissent entre les élèves au collège se fonde sur l'âge. La force des injonctions de genre varie cependant en fonction des styles, qui recourent les appartenances sociales des jeunes, Le style ricain s'appuie sur les valeurs de la culture de la rue, qu'a identifiées, l'art de la vanne, la force, le courage physique et une séparation bien nette entre les sexes tant sur le plan de l'apparence que sur celui de la sociabilité. Les skaters, les adeptes de métal, les gothiques et les fashions sont plus favorables à la mixité des groupes, et valorisent une apparence plus unisexe avec les pantalons larges des filles et les cheveux

Document n° 1 (suite)

longs des garçons.

L'étude des modalités de construction de l'apparence des collégiens ne permet pas seulement de montrer que, pendant la période du collège, se retrouvent plusieurs des traits essentiels de la définition que Talcott Parsons donne de l'adolescence, notamment la valorisation de pratiques culturelles différentes des enfants et des adultes, et l'importance des stéréotypes sexués. Elle permet également de retrouver un autre de ces critères, généralement souligné dans les études sur les lycéens, celui de la réputation. En effet, c'est notamment à travers les pratiques vestimentaires que les collégiens font l'apprentissage des normes régissant la construction de leur réputation et de leur prestige au sein de leur réseau social.

▪ L'apparence comme outil de construction du prestige et de la réputation

Les pratiques vestimentaires sont des éléments à partir desquels s'établissent et se donnent à voir la réputation dans les sociabilités adolescentes, qui sont des espaces de hiérarchie et de classement, où chacun cherche non seulement à s'intégrer, mais aussi à accumuler du prestige pour construire sa réputation. (...)

○ *Maîtriser les codes vestimentaires et afficher la juste maturité corporelle*

L'entrée au collège s'accompagne de transformations souvent radicales des pratiques vestimentaires des élèves qui sont liées à leur recherche d'intégration et de réputation. Ceux et celles qui maîtrisent les codes de leurs pairs se voient accorder du prestige par leurs camarades et, du fait de cette ressource, deviennent des partenaires recherchés sur le marché amoureux, où chacun entre en concurrence avec les autres. Ils sont aisément repérables au sein des établissements car leurs noms sont souvent évoqués au cours des entretiens et dans les discussions entre pairs. [...] Ces élèves constituent des figures de référence et d'identification pour les autres, c'est pourquoi ils suscitent nombre de transformations chez eux. (...) A l'opposé, ceux qui font preuve d'une maîtrise très relative de ces codes acquièrent une réputation peu valorisante. Au collège Joliot, situé au cœur d'une cité HLM, ils sont souvent « charriés » et désignés par les termes de « blédard », de « vieux gars » ou encore de

⁵ Il faut également noter le rôle des chanteuses et autres personnages médiatiques dans leur adoption de tels codes vestimentaires. Les filles partagent en effet souvent une passion collective pour des vedettes telles que Britney Spears, Shakira, Avril Lavigne, Diam's ou Jenifer. Si le marketing n'a pas créé ce phénomène, il a su s'en saisir pour élaborer son discours commercial et proposer ses produits.

« bouffon », les possibilités de résistance à ces étiquettes étant relativement faibles.

La maturité corporelle constitue un autre critère de classement et de définition du prestige au collège. Durant cette période, les jeunes vivent en effet les transformations de la puberté, c'est-à-dire l'apparition des caractères sexuels secondaires et l'acquisition de la fonction reproductive. Celle-ci débute à un âge variable selon les individus, ce qui implique des décalages dans la transformation des corps de plusieurs mois, voire de quelques années entre les premiers et les derniers. En général, un trop grand écart par rapport à la majorité est remarqué voire stigmatisé. Pour les garçons, avoir une maturité corporelle précoce est cependant plus avantageux sur le plan des relations sociales que pour les filles, même si, pour ces dernières, la précocité devient un atout dès lors que la majorité commence à se transformer. Pour acquérir du prestige, il est également préférable de se développer de façon harmonieuse et de manière conforme aux normes dominantes en matière de canons corporels. Tout écart par rapport à ces normes est généralement moqué. Ainsi, au collège Joliot, les garçons n'hésitent pas à affubler les filles « trop formées » de surnoms tels que « Lolo Ferrari » ou « vache laitière », ou à remettre en cause la féminité de celles qui sont peu « formées ». (...)

Ceux et celles qui ne peuvent pas afficher la juste maturité mettent en place des stratégies, notamment vestimentaires, pour pallier ce handicap. En portant des vêtements larges, les filles « trop précoces » cherchent à soustraire les formes féminines de leurs corps aux regards et à se protéger des remarques de leurs pairs. À l'inverse, en recourant à des vêtements près du corps ou très sexués, les filles « en retard » cherchent à paraître plus matures et plus féminines. Enfin, en adoptant un style vestimentaire dès la classe de 6^{ème}, filles et garçons cherchent à pallier leur manque de maturité corporelle en affirmant leur maîtrise des codes de la maturité.

Bien entendu, pour pouvoir montrer à leurs pairs qu'ils maîtrisent les codes vestimentaires de la maturité, les collégiens, qui restent encore largement soumis au contrôle de leurs parents en ce qui concerne l'apparence, doivent apprendre à négocier ou à contourner les règles qu'ils ont édictées, problème qui se pose également à propos des règles en vigueur dans leurs établissements scolaires.

Document n° 1 (suite)

o Négocier avec les parents et contourner les normes parentales et scolaires

Les parents peuvent en effet s'opposer aux transformations vestimentaires de leurs enfants, Les conflits et les désaccords portent en premier lieu sur l'âge auquel les élèves peuvent adopter les codes juvéniles. C'est pourquoi les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} déclarent avoir plus de conflits avec leurs parents à propos du vêtement que les élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}. Les filles sont tout particulièrement contrôlées en ce qui concerne l'âge auquel elles souhaitent sexualiser leur corps ainsi que le souligne Diane, 12 ans, élève de 5^{ème} : « Les dos nus, ça, c'est un truc, du genre : « Non, non, pas tout de suite. T'as pas 16 ans, tu peux pas faire ça. Tu vas pas te promener dans la rue comme ça. »

Mais les conflits et le contrôle parental concernent également les codes auxquels souhaitent adhérer les collégiens. Nombre de parents sont gênés par le coût financier associé aux vêtements de marque ou par la transgression des normes de la bienséance vestimentaire qu'implique l'usage des pantalons déchirés ou effilochés, ils sont également gênés lorsque leurs fils n'adhèrent pas aux normes de la virilité ou de la décence vestimentaire en se laissant pousser les cheveux ou en usant de pantalons « baggy », qui laissent largement apparaître leur caleçon dans la sphère publique. En ce qui concerne les filles, c'est surtout la transgression des normes de la décence vestimentaire qui pose problème. L'usage de vêtements tels que les strings, les pantalons taille basse ou les chaussures à talons est en effet considéré comme une source de danger physique et scolaire pour elles. Dans nombre de familles, on considère que les filles doivent apprendre à gérer le désir masculin en faisant preuve de « bonne mesure »

sur le plan vestimentaire.

Pour ne pas compromettre leur intégration sociale, les collégiens apprennent peu à peu à négocier leurs pratiques. Face à l'insistance des enfants, les parents finissent souvent par accepter l'acquisition de ces vêtements, tout en rappelant certaines règles. Les enfants sont ainsi fortement incités à adapter leur apparence aux temps et aux lieux du jeu social et à respecter les normes de la bienséance vestimentaire et de la décence. (...)

Lorsque aucun compromis ne peut être trouvé, les collégiens s'accommodent des interdictions familiales en développant des pratiques en secret. Ils ne sont d'ailleurs pas avares de détails concernant ces stratégies, qui démontrent leur capacité à s'émanciper progressivement de l'autorité parentale. C'est plus souvent le cas des plus jeunes qui trouvent ainsi le moyen de contourner les règles avec lesquelles ils sont en désaccord ou d'éviter les négociations avec leurs parents. Les changements de vêtements dans les ascenseurs, le maquillage dans les toilettes du collège sont fréquents. Certains profitent du départ du domicile des parents le matin pour s'habiller comme ils le souhaitent, d'autres vont jusqu'à utiliser leur argent de poche pour acquérir certains vêtements ou accessoires en cachette.

Contrairement à la famille, l'institution scolaire ne constitue pas véritablement un frein à l'expression vestimentaire de la culture juvénile. Bien sûr, chaque établissement possède un règlement qui rappelle aux élèves la nécessité de respecter un certain nombre de principes dans ce domaine, plus particulièrement ceux de la propreté, de la bienséance vestimentaire et de la sécurité. En témoignent les quelques extraits de règlement des établissements où nous avons enquêté. Au collège Joliot, il est stipulé dans la rubrique « 3 - Respect d'autrui et politesse » que « *dans l'enceinte du collège, les élèves doivent adopter une tenue propre et décente, proscrire les vêtements négligés, déchirés et/ou provocants* ». Le règlement du collège Vinci précise de son côté à la rubrique « Tenue et comportement des élèves » : « *Une tenue vestimentaire simple, correcte, compatible avec la sérénité nécessaire à un établissement scolaire est recommandée, elle doit être en rapport avec l'activité afin d'éviter tout accident.* » Et le correctif ajouté en 2005 précise à propos des piercings et des bijoux : « *Le port de tout bijou qui présente un danger pour l'élève ou son entourage (piercing, boucles d'oreilles,..) est interdit dans l'établissement.* » Mais les protagonistes du monde scolaire (principaux, surveillants, enseignants) ont souvent bien du mal à imposer dans le domaine vestimentaire une définition scolaire de la situation, tant les élèves remettent en cause la légitimité de l'école à intervenir sur ce plan et développent des stratégies pour s'assurer de leur intégrité vestimentaire. Quand ils ne discutent pas la légitimité de leur intervention en renvoyant les adultes à leurs propres attitudes vestimentaires, ils ignorent les remarques des personnels scolaires ou font seulement semblant de les respecter. (...)

Document n° 1 (fin)

▪ Apprendre à se situer socialement et à situer les autres

Au collège, c'est par le biais de l'apparence et des styles que les jeunes apprennent à se juger socialement et à évaluer le statut socio-économique de leurs pairs. Ceux qui affichent des styles vestimentaires différents peuvent se parler et se fréquenter, mais ils ont souvent du mal à se lier d'amitié, sauf si ces liens préexistaient. Houlemata, élève au collège Joliot, adepte de rap et de R&B, explique à propos d'une de ses camarades qui affirme son goût pour le métal : « *On est amies avec elle, mais ça va pas très loin en fait. On est amies à l'école, mais pas à l'extérieur.* » Les styles et les radios qui y sont associés sont des vecteurs de classements sociaux. C'est pourquoi les relations qu'entretiennent les collégiens de certains styles entraînent des rivalités et des antagonismes forts : « *Les skaters et les racailles, ils s'aiment pas tu vois* » (Julien, skater, en 3^{ème} au collège Vinci). Les termes qu'utilisent les jeunes pour se désigner mutuellement - « racailles », « ailles », « wesh » ou, à l'inverse, « bourges » - sont des manières d'exprimer des jugements de classe, de même que le discours critique que

chaque groupe porte sur les valeurs et les pratiques de l'autre groupe. Parce que chacun développe une manière socialement bien différenciée de se comporter et de se vêtir en tant que fille et en tant que garçon, ce discours concerne tout particulièrement l'expression du genre. Skaters et amateurs de musique métal n'hésitent pas à se moquer du style vestimentaire ou de la façon de se tenir et de marcher des garçons affichant leur goût pour le rap et le R&B, qu'ils désignent par le terme de « racailles », et à dénoncer leur comportement agressif. Les filles sont critiquées pour la féminité qu'elles affichent et accusées d'être futiles (et parfois moquées pour leurs goûts musicaux qualifiés de « commerciaux »). « *Elles se maquillent comme des pots de peinture. Elles roulent du cul.* » De leur côté, les adeptes de rap et de R&B n'hésitent pas à se moquer de l'apparence féminine des skaters, à cause de leurs cheveux longs. Ils soulignent souvent ouvertement le mépris teinté de dégoût qu'ils éprouvent pour les adeptes de musique métal ou les gothiques, qu'ils trouvent « bizarres ». Les rivalités et les tensions entre membres de différents styles peuvent même déboucher sur des phénomènes de stigmatisation, terme qui désigne la réalité sociale de la discrimination et de l'injustice, telle qu'elle est perçue par les individus. À ce titre, c'est moins le fait de ne pas adopter un style vestimentaire que d'afficher des goûts socialement très différents des autres qui est à la source de ces phénomènes. Ainsi, au collège Joliot, établissement situé au cœur d'une cité HLM, où le style « ricain » est dominant, afficher son goût pour la musique métal expose aux moqueries, voire à des manœuvres physiques d'intimidation. Les garçons les plus relégués sur le plan scolaire, ceux de la section SEGPA, n'hésitent pas à construire leur héroïsme viril en publicisant leur attitude à l'égard de ces élèves, c'est pourquoi l'un d'entre eux en entretien valorise un de ses camarades présents en affirmant : « *Ici y a plus de gothiques, X les a traumatisés.* » À travers les antagonismes et les tensions suscités par les styles, les collégiens apprennent que certaines affirmations stylistiques sont plus rentables pour le travail de sociabilité que d'autres, Au collège Joliot, il faut adopter le style fashion pour acquérir du prestige, alors qu'au collège Vinci, c'est le style skater qui le permet. C'est d'ailleurs pourquoi certains changent de style au cours de leur scolarité, comme Lisa, jeune gothique de 14 ans, qui tente désormais d'afficher son goût pour la musique reggae, en faisant coiffer ses cheveux blonds « à l'afro ». Dans cet apprentissage des classements sociaux et des jugements de classe, les parents jouent également un rôle, à travers les remarques qu'ils profèrent sur le style de leur enfant ou celui de ses camarades, les termes qu'ils utilisent (« sale », « négligé » ou « vulgaire ») étant, là encore, des manières d'exprimer des jugements de classe.

L'étude des changements vestimentaires et corporels qui se déroulent durant la période du collège ne permet pas d'affirmer que la préadolescence constitue un âge de la vie spécifique, autrement dit qu'il existerait des différences suffisamment significatives entre la préadolescence et l'adolescence pour en faire deux âges de la vie distincts. La période du collège constitue plutôt le moment de l'entrée progressive dans l'adolescence. En effet, en s'intéressant à l'ensemble des élèves du collège, et aux réseaux sociaux larges dans lesquels ils sont insérés, il est possible de montrer que dès l'entrée au collège les jeunes apprennent à affirmer leur maturité sur le plan corporel, à se servir de l'apparence pour construire leur réputation et pour se classer et classer les autres. Même si les goûts musicaux ou vestimentaires des collégiens et des lycéens peuvent varier quelque peu, des logiques à l'œuvre dans les sociabilités sont similaires, Ce résultat laisse entrevoir les ambiguïtés du terme de « préadolescence » et invite à entourer son usage de certaines précautions, c'est-à-dire à le considérer plutôt comme un synonyme « d'entrée dans l'adolescence ». (...)

Document n° 2

Source : Chloé TAVAN, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *INSEE Première*, n°883, février 2003.

Taux de pratique de certaines activités culturelles selon quelques caractéristiques sociales

	En %				
	Lecture de livres	Cinéma	Musée, exposition, monument historique	Théâtre, concert	Pratiques amateur
Ensemble	64	36	21	11	22
Rang dans la fratrie					
Enfant unique	74	43	29	16	29
Aîné	69	37	24	11	23
Cadet	61	34	18	10	20
Niveau scolaire des parents					
Aucun diplôme	47	23	5	5	8
Primaire	66	31	13	9	16
Collège, technique court	70	43	26	10	26
Lycée, technique long	78	50	37	19	35
Supérieur	80	62	61	26	57
Profession du père¹					
Agriculteur	51	13	7	7	9
Artisan, commerçant et chef d'entreprise	70	43	25	13	28
Cadre et profession libérale	81	54	52	22	47
Profession intermédiaire	74	47	32	14	27
Employé	68	42	24	12	23
Ouvrier	59	31	11	6	14
Pratique de lecture des parents					
Aucun des parents lecteur	52	25	9	5	13
Deux parents lecteurs	81	52	42	22	37

Champ : personnes de 15 ans ou plus, n'ayant pas été élevées en institution.

1. Dans le cas où la personne a été élevée exclusivement par sa mère, il s'agit de la profession de la mère.

Lecture : 43% des personnes qui étaient enfants uniques allaient au cinéma lorsqu'elles avaient entre 8 et 12 ans.

Source : enquête « Transmissions Familiales », partie variable de l'Enquête Permanente sur les Conditions de Vie d'octobre 2000, Insee

Volet 2 : Exercice portant sur les outils mathématiques et/ou statistiques.

Matériel et documents mis à la disposition du candidat :

- **Calculatrices graphiques et papiers millimétrés ...**
- **Critères d'approximation et tables des lois classiques**

Une société envisage l'acquisition d'un matériel de 250 000 euros pour le 1er Janvier 2011. Deux possibilités de financement sont envisageables :

Premier mode de financement :

Cette société peut faire une location à une société de crédit-bail avec deux versements de 90000 euros, l'un fin 2011 puis le deuxième fin 2012 et d'un solde de 95 000 euros fin 2013.

Second mode de financement :

La société peut effectuer un emprunt avec un versement de 30 % au comptant et un remboursement des 70 % restant en 3 annuités constantes, à un taux annuel de 5 %, la première annuité étant payable à la fin de la première année

La société désire comparer le coût final des ces deux modes de financement.

- 1) Déterminer la valeur actualisée au 1er janvier 2011 du premier mode de financement pour un taux d'actualisation de 2 % par an.
- 2) Déterminer l'annuité dans le deuxième financement.
- 3) Comparer les coûts respectifs de l'investissement des deux modes de financement pour un taux d'actualisation de 2 % par an.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;

Sujet : A partir de vos connaissances et du document ci-dessous, vous répondrez à la question suivante : Quels sont les objectifs de l'autonomie progressive des établissements scolaires ?

Document support

Source : Marlaine CACOUAULT, Françoise OEUVRARD, *Sociologie de l'éducation*, Editions La Découverte, 2001.

Avant la création du collège unique, l'existence de filières relativement cloisonnées permettait de scolariser les élèves « inadaptés » à l'enseignement général dans des classes et avec des enseignants spécialisés. La massification de l'enseignement révèle l'inadaptation des pratiques pédagogiques et des formes de l'enseignement secondaire et supérieur à des publics qui n'avaient pas accès précédemment à ces niveaux de formation. Pour favoriser la diversification des pratiques pédagogiques et l'innovation dans ce système géré jusqu'alors centralement, un ensemble de dispositifs est mis en place pour donner une marge de manœuvre aux établissements. Les politiques éducatives ne considèrent plus l'établissement scolaire comme l'unité de base d'un système centralisé. Les initiatives sont, au contraire, demandées aux établissements et doivent permettre d'assumer les problèmes posés par la diversité des élèves.

Les changements dans le système éducatif étaient provoqués par des réformes de structure, les évolutions sont désormais attendues des innovations et des adaptations locales. Des dispositifs réglementaires vont doter les établissements scolaires d'une certaine autonomie (conseil d'administration, marge de choix budgétaire) et les inciter à construire un « projet d'établissement » spécifique ou commun dans le cadre des « zones d'éducation prioritaire ». Lancée en 1982, la politique des ZEP vise à organiser la lutte contre l'échec scolaire dans les zones socialement défavorisées en leur attribuant des moyens supplémentaires pour favoriser un traitement global de l'échec scolaire dans ses composantes sociales et culturelles (voir plus loin). Commencée avec le mouvement de rénovation des collèges, la politique de projet d'établissement a été rendue obligatoire par la « loi d'orientation sur l'enseignement » de 1989. Chaque établissement est ainsi invité à trouver sa réponse spécifique à des conditions locales particulières tout en respectant des objectifs nationaux.

Dans la même période les lois de décentralisation administrative (1982) étendent les pouvoirs des collectivités locales en matière d'éducation, notamment sur la construction et le fonctionnement des établissements : les communes ont compétence sur les écoles, les départements sur les collèges, les régions sur les lycées. L'Etat conserve l'organisation générale des programmes et des examens, l'organisation du recrutement et la gestion des enseignants. Les établissements scolaires ont ainsi de nouveaux interlocuteurs auxquels ils doivent rendre compte de l'utilisation des moyens alloués. La décentralisation administrative va de pair avec le souci de favoriser une cohérence locale du système d'enseignement

secondaire et supérieur (construction d'établissements, création de filières de formation, de sections professionnelles ...) dans le cadre de « schémas régionaux de formation ».

Ces différentes mesures, qui donnent de nouvelles compétences aux échelons locaux, veulent favoriser l'élaboration de politiques scolaires locales. Implicitement, des différences sont donc reconnues entre écoles publiques, différences qu'une gestion centralisée ne pouvait prendre en compte.

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Session 2011

Épreuve sur dossier

Dossier en économie

Ce dossier comporte deux parties.

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire, pages 2 à 7.

Volet 1 : Dossier documentaire

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », page 8.

Rappel sur la définition de l'épreuve

Journal Officiel du 6 janvier 2010

Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire. (Présentation : vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;*
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;*
- sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.*

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué d'un article ou d'extraits d'articles ainsi que de données statistiques et/ou de questionnaires d'enquête.

Le dossier est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique.

Le candidat commente le ou les documents fournis par le jury et en présente les éléments d'analyse. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury portant sur cet exposé, puis de la réponse à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

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 inclus dans le dossier 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 19 décembre 2006.
L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.*

Première partie : Epreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire

VOLET 1 : Dossier documentaire

Sujet : vous analyserez le dossier documentaire suivant :

Document n° 1

Source : Robert BOYER, « La flexisécurité danoise : quels enseignements pour la France ? », *collections du CEPREMAP*, Editions Rue d'Ulm, mai 2006, pages 48 à 52.

Document n°2

Source : « De notables effets redistributifs de l'indemnisation du chômage au Danemark », OCDE, 2004, Prestations et salaires, www.oecd.org/els/social.

Document n°3

Source : « L'importance croissante de la part active des dépenses publiques pour l'emploi (en % du PIB), OCDE, *Employment Outlook*, 2005.

Document n°1

Source : Robert BOYER, « La flexisécurité danoise : quels enseignements pour la France ? », *collections du CEPREMAP*, Editions Rue d'Ulm, mai 2006, pages 48 à 52.

L'intérêt pour le modèle danois s'explique aisément puisqu'il livre aux gouvernements des pays européens qui souffrent encore d'un chômage de masse quatre enseignements :

D'abord, il montre que l'eurosclérose et le déclin ne sont pas des fatalités : en 1993, le Danemark souffrait de la plupart des maux qui affectent encore aujourd'hui l'Allemagne et la France, mais la poursuite avec constance de la stabilité macroéconomique et d'une série de réformes, le plus souvent marginales, des institutions encadrant l'emploi ont été suffisantes pour enrayer des évolutions défavorables.

Ensuite, à une époque où les Européens doutent de la viabilité de leur modèle social, il est rassurant de montrer que le Danemark explore un modèle fondé sur une haute productivité, des salaires élevés, une couverture sociale très étendue, ce pour une économie largement ouverte sur la concurrence mondiale. C'est une alternative à l'attracteur que représente une économie à basse productivité, bas salaires et faible couverture sociale.

Troisième enseignement : le modèle est bâti sur la recherche permanente d'un compromis entre deux exigences réputées contradictoires : l'adaptabilité des entreprises d'un côté, la sécurité demandée par les salariés de l'autre. Ainsi, la *flexisécurité* est une alternative maximale, dans laquelle la sécurité de l'emploi ne serait que le produit *ex post* d'une plus grande efficacité économique et du retour au plein-emploi.

Enfin, le succès danois ne tient pas à une unique mesure magique mais il dérive de la recherche d'une synchronisation entre l'évolution du droit du travail, la couverture sociale et les interventions publiques en matière d'emploi.

Ce sont ces institutions qui expliquent l'efficacité de l'allocation de la main-d'œuvre, la faible segmentation du marché du travail, à l'exclusion notable de la main-d'œuvre immigrée en provenance des pays du tiers-monde. La *flexisécurité* elle-même s'insère dans un régime macroéconomique original qui rend cohérent un système fiscal fondé sur l'impôt direct, un système d'innovation basé sur un processus permanent d'apprentissage et une politique économique anticipatrice et stable dans le temps, dans le cadre d'une acceptation par l'ensemble des acteurs des règles de la concurrence internationale.

Si ces principes sont généraux et transcendent les spécificités nationales, tel n'est pas le cas de la configuration institutionnelle très particulière qui a conduit à l'émergence du modèle danois. Il s'inscrit en effet dans une tradition quasiment séculaire de recherche d'un compromis entre des intérêts différents, voire contradictoires, en particulier ceux des entreprises et des salariés. Le Danemark est un pays dans lequel en permanence se négocient des compromis, de sorte que ne sont pas nécessaires les pactes sociaux qui, dans les autres pays (les Pays-Bas, l'Irlande) ont rythmé les stratégies de lutte contre le chômage. Le fait que le pouvoir soit clairement partagé entre le gouvernement et les partenaires sociaux n'est pas sans influence sur la gestion attentive, et de plus en plus décentralisée, de la *flexisécurité*. La densité des interactions entre les acteurs de la vie économique et politique est une condition permissive importante de la construction de la confiance dans les actions du gouvernement. Enfin, les particularités du système éducatif qui s'inscrivent elles-aussi dans une tradition séculaire et celles du système productif caractérisé par le dynamisme de PME tant industrielles que tertiaires, sont deux composantes essentielles dans

Document n°1 (suite et fin)

l'explication de l'acceptation de la mobilité par les salariés. Dernière particularité danoise, le pragmatisme dans le réglage fin des politiques actives d'emploi mérite d'être souligné.

Si les gouvernements se proposent d'importer l'ensemble de ces caractéristiques, l'histoire des « modèles » successivement rhénan, japonais, américain, suggère que la copie conforme d'une quelconque architecture institutionnelle est hors de portée, car l'hybridation entre de nouveaux principes, qui ont montré leur pertinence ailleurs, et l'inscription dans une trajectoire locale est la règle. On peut en revanche rechercher les équivalents fonctionnels de ce qui fait le succès de ce modèle et réformer en conséquence les institutions et formes d'organisations existantes pour faire émerger les enchaînements vertueux correspondants. Dans ce cas, quelques espoirs sont permis. C'est à la lumière de ce principe que s'éclaire la difficulté des « réformes structurelles » en France. En fait, le capitalisme français est un hybride entre le modèle méditerranéen en matière de protection de l'emploi et le modèle social-démocrate en termes de couverture sociale, ce qui est rarement reconnu. De plus, la stratégie des gouvernements hésite en permanence entre une adhésion implicite à une flexibilité de marché et l'invocation, souvent rhétorique, d'un modèle social européen idéal, qui n'est plus celui que représente l'Allemagne mais qui en fait doit beaucoup au modèle social-démocrate scandinave. Or, en l'absence d'un compromis fort sur un noyau dur

garantissant une forme de sécurité des salariés, tout porte à croire que la flexibilité de marché est un attracteur puissant, même si diverses mesures transitoires tendent à freiner la vitesse des transformations allant en direction de cette configuration.

Ce n'est pourtant pas une fatalité puisque les comparaisons internationales montrent la variété des formes de la flexisécurité. Au Japon, c'est la permanence de la relation d'emploi qui est le compromis de base à partir duquel il est possible d'ajuster les horaires, le salaire, la mobilité des salariés d'un poste de travail à l'autre. Aux Etats-Unis, la politique économique vise un compromis équilibré entre stabilité monétaire et croissance, de sorte que la proximité du plein emploi fait accepter aux salariés une forte mobilité, même sans couverture sociale étendue. Traditionnellement en France, c'était la stabilité de l'emploi et l'idéal de carrière salariale dans les marchés internes du travail qui constituaient le compromis fondateur, fortement institutionnalisé par le droit et les interventions publiques. Cette configuration a montré ses limites tout au long des deux dernières décennies. Pour autant, cela n'invalide pas la possible négociation d'un nouveau compromis qui garantirait une sécurisation des parcours professionnels grâce à un redéploiement, progressif mais déterminé, des interventions publiques et à une nouvelles délimitation des responsabilités respectives de l'Etat et des partenaires sociaux. Ce pourrait être la flexisécurité à la française. Mais, hélas ! si l'économie a vocation à fournir un diagnostic, la politique de réforme institutionnelle demeure un art d'exécution, spécialement difficile.

G) Document n°2 : De notables effets redistributifs de l'indemnisation du chômage au Danemark

Source : OCDE, 2004, Prestations et salaires, www.oecd.org/els/social

Taux de remplacement net (en %) pour un célibataire en 2002	Danemark	Suède	Royaume-Uni	France	Allemagne
---	----------	-------	-------------	--------	-----------

Revenu égal à deux tiers du salaire moyen

1er mois	84	82	63	80	63
60ème mois	69	67	54	62	72

Revenu moyen

1er mois	59	81	45	71	61
60ème mois	58	17	34	62	57

H) Document n°3 : L'importance croissante de la part active des dépenses publiques pour l'emploi (en % du PIB)

Source : OCDE, Employment Outlook, 2005.

En % du PIB	Danemark		Suède		Royaume-Uni		France		Allemagne	
	1990	2002	1990	2002	1990	2002	1990	2002	1990	2002
Administration des services de l'emploi	0,09	0,12	0,21	0,37	0,18	0,17	0,12	0,18	0,2	0,23
Formation	0,27	0,86	0,53	0,29	0,20	0,02	0,33	0,23	0,34	0,32
Mesures en faveur des jeunes	0,25	0,10	0,07	0,02	0,17	0,13	0,20	0,40	0,03	0,10
Mesures en faveur des handicapés	0,20	0,34	0,74	0,50	0,02	0,02	0,06	0,09	0,21	0,30
Aides à l'embauche	0,29	0,17	0,13	0,21	0,02	0,02	0,09	0,35	0,15	0,22
Total des mesures actives	1,09	1,58	1,68	1,40	0,60	0,37	0,81	1,25	0,93	1,18
Indemnité de chômage	3,09	1,37	0,80	1,04	0,94	0,37	1,29	1,63	0,98	2,00
Préretraites	1,15	1,67	0,08	0,01			0,55	0,17	0,01	0,03
Total des mesures passives	4,26	3,04	0,88	1,05	0,94	0,37	1,84	1,81	0,99	2,13
TOTAL	5,36	4,63	2,57	2,45	1,54	0,75	2,64	3,06	1,92	3,31

Volet 2 : Exercice portant sur les outils mathématiques et/ou statistiques.

Matériel et documents mis à la disposition du candidat :

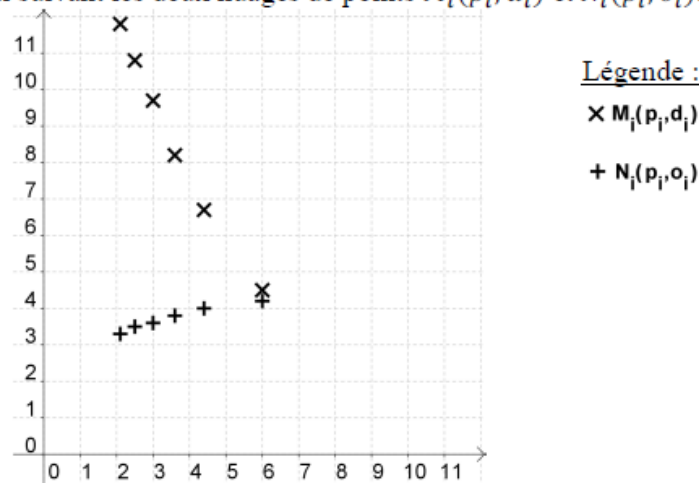
- Calculatrices graphiques et papiers millimétrés ...
- Critères d'approximation et tables des lois classiques

Une étude sur l'offre et la demande d'un produit (en tonne) a été faite pour un prix p variant de 2€ à 10€ la tonne. On a obtenu le tableau suivant :

Prix	p_i	2,1	2,5	3	3,6	4,4	6
Demande	d_i	11,8	10,8	9,7	8,2	6,7	4,5
Offre	o_i	3,3	3,5	3,6	3,8	4	4,2

On désire trouver le prix d'équilibre de ce produit.

- 1) Pour visualiser l'évolution de l'offre et de la demande, on place dans le repère orthogonal suivant les deux nuages de points $M_i(p_i; d_i)$ et $N_i(p_i; o_i)$.



- a) Quel type d'ajustement peut-on faire pour la fonction demande ?
- b) Et pour la fonction offre ?
- 2) On pose $y_i = \ln d_i$.
- a) Déterminer, à l'aide de la calculatrice, une équation de la droite de régression de y en p sous la forme $y = ap + b$ par la méthode des moindres carrés. Donner les valeurs arrondies de a et b à 0,01 près.
- b) En déduire l'expression de la demande $d(p)$ en fonction du prix p .
- 3) On admet que la fonction d'offre est donnée par $o(p) = \ln(10p + 7)$, pour p entre 2 et 10. Déterminer à l'aide de la calculatrice une valeur approchée du prix d'équilibre.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République.

Document support

Source : Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, n°2006-076, Octobre 2006.

L'école républicaine, obligatoire et gratuite, a été conçue comme un instrument instituant l'égalité entre citoyens. Tous les enfants devaient pouvoir fréquenter leur école primaire dans leur commune pour y recevoir le même enseignement, défini dans le moindre détail par des horaires et des programmes nationaux, dispensé par des instituteurs formés (voire « formatés ») sur le même modèle par les écoles normales. Étaient donc visées, non seulement une égalité d'accès à l'école sur l'ensemble du territoire, mais également une égalité dans les contenus de l'enseignement comme dans sa qualité, grâce à des maîtres identiques (puisqu'ils avaient reçu la même formation). Les écoles normales et les inspecteurs de l'instruction primaire étaient les garants de la mise en œuvre de ce principe.

Cette égalité d'offre du service public était censée garantir une égalité des chances pour chaque enfant. C'était à lui de s'en saisir. S'il ne le faisait pas, par manque d'intelligence ou par paresse, c'était de sa faute et non de celle de l'institution scolaire. En ce sens, la notion d'échec scolaire, telle qu'on la connaît aujourd'hui, était inconcevable, n'existait pas. Elle apparaît seulement au moment de la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et surtout avec la création du collègue unique (1977) qui institue une « démocratisation » de l'enseignement secondaire, désormais ouvert à tous les élèves de l'école primaire.

A partir de cette époque, les nombreux travaux sur l'échec scolaire ont mis en lumière le rôle déterminant de l'origine sociale, du niveau d'instruction des parents, de « l'environnement familial et social ». Ils ont particulièrement montré comment les inégalités sociales et les disparités spatiales se conjuguent et se renforcent mutuellement, ce qui conduit de fait à la concentration dans certaines zones précises d'un grand nombre d'enfants en difficulté scolaire.

Parallèlement, dès les années 60, les chercheurs ont commencé à dénoncer les inégalités scolaires. (...)

En France, les milieux associatifs, pédagogiques puis syndicaux et politiques se sont emparés du sujet et ce sont ces constats qui sont à l'origine de la création, en 1981, des « zones prioritaires », qui seront ensuite appelées « zones d'éducation prioritaire » et, en sigle, ZEP.

Cette politique marque une évolution importante de la conception traditionnelle de l'égalité républicaine [...].

Questions :

1. Montrez en quoi la mise en œuvre d'une politique d'éducation prioritaire constitue « une évolution importante de la conception traditionnelle de l'égalité républicaine ».
2. En prenant appui sur plusieurs exemples de dispositifs spécifiques, vous présenterez les principaux objectifs de la politique d'éducation prioritaire actuelle.

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Session 2011
Épreuve sur dossier

Dossier en économie

Ce dossier comporte deux parties.

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire, pages 2 à 8.

Volet 1 : Dossier documentaire

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », page 9.

Rappel sur la définition de l'épreuve

Journal Officiel du 6 janvier 2010

Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire. (Présentation : vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture scientifique et professionnelle ;*
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;*
- sa réflexion sur l'histoire, l'épistémologie, la didactique et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.*

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué d'un article ou d'extraits d'articles ainsi que de données statistiques et/ou de questionnaires d'enquête.

Le dossier est à dominante économique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique. Il est à dominante sociologique si le sujet de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique.

Le candidat commente le ou les documents fournis par le jury et en présente les éléments d'analyse. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury portant sur cet exposé, puis de la réponse à des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

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 inclus dans le dossier 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 19 décembre 2006.

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

Première partie : Épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire

Volet 1 : Dossier documentaire

Sujet : vous analyserez le dossier documentaire suivant :

Document n°1

Source : Philippe ZARIFIAN, « Le taylorisme a-t-il disparu au profit de nouvelles organisations du travail ? », in Travail, emploi et chômage, *Cahiers français* n° 353

Document n°2

Source : Dares, Enquête conditions de travail, 2010

Document n°1

Source : Philippe ZARIFIAN, « Le taylorisme a-t-il disparu au profit de nouvelles organisations du travail ? », in Travail, emploi et chômage, *Cahiers français* n°353

Le taylorisme comporte deux facettes qui, dans la réalité des organisations du travail, ont été associés mais relèvent de principes différents.

La parcellisation du travail

La première facette, la plus connue, est celle d'un travail parcellisé par décomposition en gestes élémentaires simplifiés, soumis à des cadences élevées, et rendus accessibles à des populations sans formation professionnelle ni expérience industrielle. L'exemple type en est donné par les chaînes de montage automobiles ou les chaînes d'assemblage dans l'industrie de l'habillement, qui, dans les années 1950, en France, ont permis d'embaucher, soit des immigrés venus d'Afrique (Afrique noire et Maghreb), soit des paysans français soumis à l'exode rural, soit des femmes cherchant un travail salarié. Le sociologue Georges Friedmann en a rendu compte, à l'issue d'une vaste enquête de terrain, dans un ouvrage devenu célèbre : *Le travail en miettes*, publié en 1956. Il y montre, par exemple, que les trois critères principaux de recrutement dans les entreprises ainsi taylorisées, sont la résistance physique, l'aptitude à supporter la discipline, et, pour les travaux réservés aux femmes, la dextérité. En contrepoint, il n'existait aucun critère de diplôme et cela s'est vu dans les statistiques : les années 1950 et 1960 en France sont caractérisées par une forte montée, en valeur absolue et relative, des « non qualifiés », dénommés « ouvriers spécialisés » (OS). L'objectif était d'obtenir la réalisation d'un travail manuel à haut débit, rapide car simplifié à l'extrême, chaque ouvrier se spécialisant sur une même série de gestes élémentaires. C'est sous cette facette que le taylorisme a été connu et a très tôt été contesté sur le plan des conditions de travail.

Division verticale des tâches

La seconde facette, celle réellement mise au point par Taylor, qui s'est combinée avec la première, relève d'un principe différent : la division du travail entre conception et exécution des opérations de travail, que ces dernières soient complexes ou simples, qu'il faille, pour les réaliser, une formation professionnelle ou non. Cette division s'est concrétisée par une innovation organisationnelle importante : la mise au point d'un détour de production et la création de « bureaux ». Bureaux des méthodes, bureaux de contrôle qualité, bureaux d'ordonnancement. Le principe en est, comme Taylor l'indiquait, que tout travail réalisé en atelier et confié à des ouvriers, sur des postes de travail, soit conçu et défini à l'avance au sein de ces bureaux, qui, quant à eux, regroupaient soit d'anciens ouvriers devenus techniciens, soit des ingénieurs recrutés pour occuper ces fonctions. Si nous reprenons l'exemple des chaînes de montage, à chaque poste était associé une « gamme opératoire », c'est-à-dire une liste précise d'opérations, conçues en bureau des méthodes, et dont le temps théorique de réalisation avait été soigneusement calculé. La grande force de ce second principe est qu'il pouvait parfaitement être appliqué à un travail complexe, peu parcellisé – par exemple des gammes dans l'industrie mécanique, pour l'usinage des pièces en métal.

C'est à ce propos de cette seconde facette du taylorisme qu'a été développé le concept de « travail prescrit », puisque effectivement, l'exécutant devait respecter scrupuleusement les tâches qui lui avaient été prescrites, et qui étaient transmises par un agent de maîtrise, lequel avait en outre la fonction de contrôler la « bonne exécution » de ce travail.

Document n°1 (suite)

À un impératif de cadences élevées, « scientifiquement » calculées à l'avance, était alors associé un impératif d'absence d'initiative de la part des exécutants, privés de toute prérogative pour concevoir le travail qu'ils réalisaient. (...)

Un renouveau du taylorisme

Actuellement, le taylorisme a-t-il entièrement disparu ? On peut répondre de manière solide : non ! Il a reculé mais demeure toujours bien présent. Il a pénétré dans le secteur des services, et même dans des travaux réputés intellectuels et qualifiés.

Une première forme de renouveau du taylorisme continue de combiner les deux facettes de celui-ci, à la différence qu'elles s'appliquent à des opérations langagières dans le secteur des services et non plus à des gestes. L'exemple le plus connu de cette nouvelle forme de taylorisme est celui des centres d'appel téléphoniques, mais on la retrouve aussi dans certains services d'accueil du public des administrations.

Le terme de « parcellisation du travail » a été remplacé par celui de « découpage en niveaux ». Face à une clientèle ou à un public, que ce soit en réponse téléphonique ou en accueil physique, les personnes placées en contact immédiat peuvent répondre à des questions ou problèmes relativement simples. Mais dès que la demande dépasse un certain niveau de difficulté, soit le client est orienté vers un niveau supérieur, ce qu'on appelle un « niveau 2 », soit la personne située en première ligne demande à un collègue la réponse à apporter. Le découpage ne se fait pas par parcellisation, mais par niveau de connaissance et de maîtrise des problèmes. Cela permet, comme dans le taylorisme industriel, de placer des personnes peu formées en première ligne et, qui plus est, d'utiliser du travail sur des contrats à durée limitée. (...)

La seconde forme s'attaque à un noyau dur : le travail de personnes hautement qualifiées. Paradoxalement, ce sont les milieux sociaux qui avaient participé à la mise en place du taylorisme classique dans les bureaux de conception qui sont touchés, par une sorte de retour de bâton. Cette seconde forme apparaît, par exemple, dans les services d'ingénierie de l'industrie automobile et concerne techniciens supérieurs comme ingénieurs. (...)

Les nouvelles organisations du travail : deux exemples

Dans le même temps, d'autres types d'organisations du travail qui ne sont pas ou ne sont plus tayloriennes, se développent. Nous en donnerons ici deux exemples : les réseaux de supervision et les organisations agiles par projet.

Les réseaux de supervision

Les réseaux de supervision partent d'une réalité physique de base : les humains n'agissent plus directement au sein du flux de production, qui est largement pris en charge par des systèmes automatisés, et, maintenant, piloté par des ordinateurs. Cette réalité a vu le jour dans les industries lourdes de *process*, telles que la chimie, la sidérurgie ou les centrales de production d'électricité. Les travailleurs n'étant pas insérés dans le flux, mais le supervisant à distance, il n'existe, bien entendu, aucune raison ou intérêt à accélérer le débit de leur travail. Et donc aucune raison de « tayloriser » leur activité.

Document n°1 (suite)

Dans ces industries, des lignes de superviseurs, reliés entre eux par un simple réseau d'interphones ou, de manière plus récente, par des ordinateurs interconnectés, se sont mises en places. Leur travail essentiel consiste à veiller à ce que la production se passe avec le minimum d'incidents (panne, défaut qualité, engorgement du flux, etc.) et à intervenir rapidement en cas de problème.

C'est un travail nécessairement qualifié, mais la qualification prend appui davantage sur l'expérience que sur la détention de diplômes (ces derniers témoignent de prérequis nécessaires pour bien comprendre en quoi consistent les *process*, mais ne peuvent pas remplacer l'expérience associée à la survenue d'incidents). (...)

Les organisations agiles par projet

Nous assistons actuellement à une véritable explosion de petites organisations par projet, que l'on peut qualifier d' « agiles », en signifiant, par cet adjectif, à la fois :

- une grande souplesse,
- une adaptation rapide aux circonstances,
- une forte capacité de reconfiguration de l'organisation,
- une « légèreté » dans la réalisation du travail, avec le minimum de consignes et de règles.

Comme toutes les organisations par projet, un ensemble de personnes se trouve réuni pour réaliser un projet bien spécifié, à la fois dans son objet, dans ses objectifs et dans sa durée. Une équipe projet est toujours temporaire : elle se dissout une fois le projet achevé.

Nous prendrons l'exemple d'une grande entreprise de télécommunications, qui a actuellement comme stratégie d'offrir en permanence de nouveaux services à ses clients, et qui est la première à le faire, face à ses concurrents.

Autour de l'idée d'un nouveau service (un nouveau type de messagerie, un nouveau site sur Internet, un mode de communication interne spécifique pour une entreprise cliente, etc.), se trouve constituée une équipe projet, peu nombreuse, bien que d'un effectif variable selon l'ampleur et la complexité du service à offrir (dix à vingt personnes en moyenne).

L'idée du service à réaliser ayant été définie, en accord avec la hiérarchie et avec les attentes d'une clientèle spécifique, ce groupe projet bénéficie d'une grande liberté pour inventer une offre nouvelle. La force de ce groupe réside bien entendu dans les compétences qui auront été associées au sein de cette équipe (ici des compétences techniques et des compétences en marketing). Mais elle réside aussi dans sa capacité d'imagination et dans l'intensité des échanges d'idées qui vont avoir lieu entre les membres de l'équipe. Et elle se nourrit d'une grande sensibilité au contexte, pour comprendre, à l'avance, comment le nouveau service va s'insérer dans un environnement déjà existant et cerner les attentes et usages possibles des clients réels ou potentiels.

Document n°1 (fin)

L'intensité des échanges, la profusion des idées au départ, ne sont pas vécues comme des contraintes, mais au contraire comme des expressions de liberté, comme l'exercice d'un « pouvoir sur » (sur une réalité à venir). Bien entendu, comme dans tout projet, plus il avance, plus les choix se réduisent. Les idées se transforment en actions, en construction technique du nouveau service. Mais ces actions étant le produit de l'imagination intellectuelle développée par les membres de cette équipe, elles sont prises en charge avec vigueur et conviction. Les personnes s'y engagent spontanément. Par ailleurs, la plasticité de l'organisation signifie aussi que si des compétences supplémentaires ou un effectif plus important apparaissent nécessaires, cela se fasse le plus facilement possible (mais c'est bien entendu au management d'en décider).(...)

Au-delà des deux exemples, que nous avons pris, nous pouvons énoncer quelques principes généraux de ces nouvelles organisations.

D'abord, la mobilisation et mise en synergie de compétences commandent ces nouvelles organisations du travail, et non l'inverse. L'organisation n'est pas une structure, mais l'enveloppe nécessaire pour réunir, orienter et délimiter les champs de responsabilité de compétences. Elle devient un mode d'association de compétences face à des problèmes, des demandes, des offres à élaborer et son efficacité doit être jugée selon ce critère. Le développement, la reconnaissance et l'organisation de ces compétences par le management deviennent alors un enjeu crucial.

Ensuite, dans un univers devenu très mobile, aussi bien sur le plan économique, social que technologique, les approches planifiées, standardisées, normalisées, typiques du taylorisme, sans perdre totalement de leur pertinence, ne peuvent régler que des aspects secondaires de la réalité. Sur l'essentiel, c'est bel et bien l'initiative qui prime, au sens précis d'initier, de commencer quelque chose de nouveau, face à un événement, subi ou, comme dans les projets agiles, provoqués. Bien entendu, on constate que les initiatives, leurs croisements, leur complémentarité, supposent une préparation et une expérience réfléchie, capitalisée. Mais précisément, la question de l'initiative associe une solide préparation, un entraînement, avec la nécessaire spontanéité de l'action.

Enfin, la question du contrôle par les directions et hiérarchies, inhérente à la question salariale, se déplace. On constate, dès à présent, que les contrôles tayloriens *a priori*, exercés sous forme de prescriptions et de surveillance permanente de leur respect, perdent à la fois de leur pertinence et de leur acceptation sociale. Les pratiques du type « fixation d'objectifs *a priori* et contrôle de *résultats a posteriori* », qui se généralisent aujourd'hui, soulèvent la question de la validité d'objectifs et d'attentes de résultats fixés à l'avance dans un univers mobile.

Pour concilier, sur le plan de l'organisation du travail, initiative et contrôle, de nouvelles questions émergent. Est-ce que la fixation de résultats de performance ne tue pas et ne bride pas l'expression des initiatives et des compétences ? De qui, de quoi, dépend un résultat en termes de performance ? De l'engagement de chaque individu ? De la qualité du fonctionnement collectif ? De la validité des prévisions de résultats ? Des attentes mouvantes et diverses des clients ?

Les organisations tayloriennes résistent et s'adaptent. Mais on a de sérieuses raisons de penser qu'elles sont dépassées. Cela ne veut pas dire que l'on entre dans un univers pacifié et tranquille : de nouvelles questions émergent dès aujourd'hui et dessinent de nouvelles sources de conflictualité.

Document n°2

Source : Enquête conditions de travail, site de la Dares, 2010

Proportion de salariés qui déclarent que leur travail est répétitif

Industrie*

1984	33,7
1991	40,9
1998	39,1
2005	36,4

Tertiaire

1984	14,9
1991	25,9
1998	25,6
2005	25,9

* Hors construction

Proportion de salariés qui déclarent que leur rythme de travail leur est imposé par un contrôle hiérarchique permanent

Industrie*

1984	19,5
1991	28,5
1998	34,1
2005	36,5

Tertiaire

1984	16
1991	20,7
1998	27,7
2005	28,3

* Hors construction

Volet 2 : Exercice portant sur des outils mathématiques et/ou statistiques

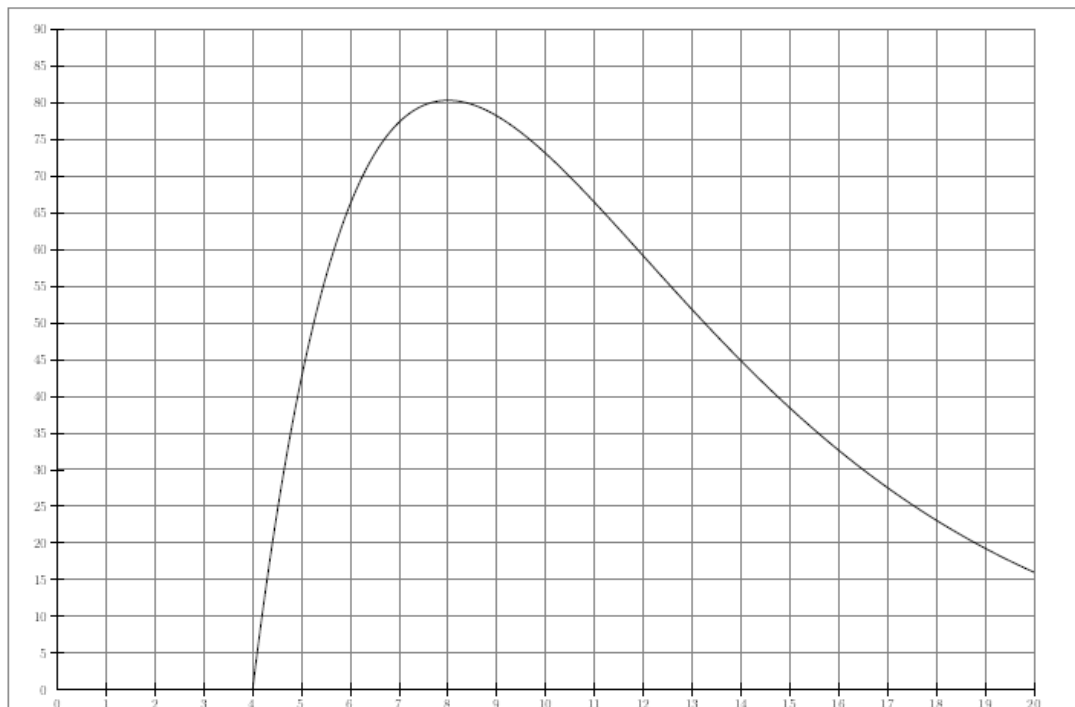
Matériel et documents mis à la disposition du candidat :

- Calculatrices graphiques et papiers millimétrés ...
- Critères d'approximation et tables des lois classiques

Soit f la fonction définie sur l'intervalle $[4 ; 20]$ par : $f(x) = (x - 4)e^{-0,25x+5}$.

On admet que la fonction dérivée de la fonction f sur l'intervalle $[4 ; 20]$ est la fonction f' telle que $f'(x) = (-0,25x + 2)e^{-0,25x+5}$.

La courbe représentative de la fonction f est donnée ci-dessous :



A. Calcul intégral

1°) Vérifier que la fonction F définie sur l'intervalle $[4 ; 20]$ par $F(x) = -4xe^{-0,25x+5}$ est une primitive de la fonction f sur l'intervalle $[4 ; 20]$.

2°) Calculer l'intégrale $\int_4^{20} f(x) dx$.

B. Application économique

Une entreprise commercialise des centrales d'aspiration.

Le prix de revient d'une centrale est 400 €.

On suppose que le nombre d'acheteurs d'une centrale est donné par $N = e^{-0,25x+5}$, où x est le prix de vente exprimé en centaine d'euros.

1°) Exprimer le bénéfice B réalisé par l'entreprise, en centaine d'euros.

2°) À quel prix, l'entreprise doit-elle vendre une centrale pour réaliser un bénéfice maximal ? Quel est ce bénéfice maximal à l'euro près ? Donner une interprétation graphique de ces résultats.

3°) Calculer la valeur moyenne du bénéfice pour x appartenant à l'intervalle $[4 ; 20]$. On donnera le résultat à l'euro près.

Deuxième partie : Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »

Référence de l'arrêté du 19/12/2006

Le professeur connaît :

- les règles de fonctionnement de l'établissement, le rôle des différents conseils ;

Capacités

Le professeur est capable :

- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à respecter les élèves et leurs parents ;

- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, ...

Document support

Source : Extrait du rapport de l'inspection générale « **La place et le rôle des parents dans l'école** » (octobre 2006)

« Dans la plupart des situations observées, les enseignants perçoivent l'entrée des parents à l'école comme une intrusion, notamment dans les établissements du second degré : le sentiment qui prévaut est que chacun a ses responsabilités, les enseignants à l'école, et les parents à la maison, et que si ceux-ci remplissaient correctement leurs tâches d'éducateurs, le rôle des enseignants auprès des élèves ne serait que plus aisé et plus efficace en termes de réussite scolaire.

L'élève en difficulté peut être à l'origine de vives tensions, et d'un dialogue de sourds où s'affrontent – et parfois de façon violente – deux conceptions du rapport à l'école : le parent reprochant à l'enseignant son parti pris négatif vis-à-vis de l'élève, son évaluation partielle, ou méprisante, son refus de comprendre les difficultés de l'élève, de prendre en compte les efforts qu'il a faits, etc., cependant que l'enseignant, ressentant les effets de cette angoisse parentale comme une mise en cause de sa qualité professionnelle, refusant de se voir associé à un échec scolaire qu'il impute à des causes extérieures à son cours (résultats insuffisants dans les classes antérieures, manque de méthode, d'intérêt pour l'école, manque de travail à la maison, etc.) renvoie le parent à sa propre insuffisance en tant qu'éducateur. Tout se passe comme si l'échec scolaire, révélant une carence de socialisation, un défaut de suivi de l'élève, traduisait une rupture des principes éducatifs que devraient normalement partager l'école et la famille ; les parents sont ainsi replacés devant leur propre insuffisance, face à l'inadaptation de leur enfant au modèle éducatif proposé par l'école, sans que l'enseignant puisse se voir imputer une quelconque responsabilité dans l'échec constaté. »

Questions :

1/ Que pensez-vous de cet extrait ?

2/ Précisez les différents conseils au lycée où les parents sont présents ?

3/ Présentez le rôle et la composition d'un conseil de classe au lycée.

