



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

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
Epreuve écrite de Sciences économiques	7
Epreuve écrite de Sciences sociales	13
Epreuve orale de leçon	28
Epreuve orale sur dossier	36
Epreuve orale de mathématiques appliquées et de statistiques	41

INTRODUCTION

La session 2010 du CAPES externe et du CAFEP de Sciences économiques et sociales était la dernière session organisée selon les modalités en vigueur ces dernières années. La prochaine session sera organisée selon les modalités prévues par l'arrêté du 28 décembre 2009.

Le nombre de postes à pourvoir au CAPES était de 72, soit le même nombre que l'année précédente. Le nombre de postes à pourvoir au CAFEP est en revanche passé de 6 à 15. Sur les 1256 candidats inscrits au CAPES, 541 se sont présentés à l'épreuve écrite de Sciences économiques et 523 à l'épreuve écrite de Sciences sociales. Sur les 207 candidats inscrits au CAFEP, 88 se sont présentés à l'épreuve écrite de Sciences économiques et 82 à l'épreuve écrite de Sciences sociales.

Les deux épreuves écrites constituent une étape décisive pour les candidats puisque la barre d'admissibilité, fixée à 8,5/20, a permis à seulement 133 candidats (dont 3 de l'ENS) d'accéder aux épreuves orales du CAPES et à 20 candidats d'accéder aux épreuves orales du CAFEP.

Dans ces conditions, il importe de rappeler quelques règles élémentaires de la dissertation, déjà formulées dans les mêmes termes dans le rapport du jury de l'an dernier. La mise en valeur des connaissances exige en effet le respect de conditions de forme. 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. 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.

Si les épreuves écrites jouent un rôle essentiel dans le recrutement, puisque seule une minorité de candidats accède à l'oral à l'issue de la délibération d'admissibilité, 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 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 recevoir de 0 éliminatoire) s'établit à 9,45/20 pour le CAPES et à 8,94/20 pour le CAFEP. Pour le CAPES, les délibérations ont conduit à fixer la barre d'admission à 8,5/20 et à pourvoir tous les postes. La moyenne générale des admis au CAPES est de 10,56/20. Pour le CAFEP, la barre d'admission, fixée à 8,4/20, a permis de pourvoir 11 postes. Le jury s'est refusé à abaisser la barre d'admission à 7,3/20, moyenne qu'il aurait été nécessaire de retenir pour pourvoir un douzième poste. La moyenne des candidats admis au CAFEP est de 10,17.

L'arrêté du 28 décembre 2009 publié au *Journal officiel* n° 4 du 6 janvier 2010 prévoit les modalités d'organisation suivantes pour les épreuves 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.

Ces modalités d'organisation conservent ainsi deux épreuves écrites dont la durée, jusque-là de quatre heures chacune, passe désormais à cinq heures. Une question sur l'histoire ou l'épistémologie de la discipline complète la dissertation. Si les candidats ont toute latitude pour gérer comme ils l'entendent leur temps pendant les cinq heures prévues pour chaque épreuve, il leur est conseillé de consacrer environ quatre heures à la dissertation et une heure à la réponse à la question sur l'histoire ou l'épistémologie. Il est en effet attendu une réponse concise à cette question, à titre indicatif d'une longueur limitée au quart de celle de

la dissertation. Cette gestion du temps doit être en cohérence avec la notation prévue, en l'occurrence 16 points pour la dissertation et 4 points pour la réponse à la question.

Quant aux épreuves d'admission, elles sont désormais constituées par les deux épreuves suivantes :

- 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 2010, 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 confirmées depuis de nombreuses sessions de M. Régis Malige.

- Les membres du jury, qui ont accepté de prendre leur part à cette tâche coûteuse en temps et en énergie. J'ai une pensée particulière pour celles et ceux qui quittent le jury cette année.

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

Gilles JACOUD
Président du jury

EPREUVE ECRITE DE SCIENCES ECONOMIQUES

Membres du jury : Gildas APPERE, Maya BEAUVALLET, Carole BOLUSSET, Jeanne BOUILLAUD, Elisabeth CARRARA, Anne CHATEAUNEUF-MALCLES, Arnaud DESHAYES, Nicole DUVERT, Pierre ETEOCLE, Christian FEYTOUT, Gilles JACOUD, Christine LE CLAINCHE, Jean-José QUILES, Catherine VEYER.

Rapporteur : Jean-José QUILES

Sujet : Taux d'intérêt et politique monétaire

Remarques générales sur l'épreuve

532 candidats ont rendu une copie à l'épreuve de Sciences économiques du CAPES. La moyenne générale des présents est de 5,93 et la moyenne des admissibles de 10,36. La note la plus faible a été de 1/20 (sans compter les 8 copies blanches rendues) mais de 4/20 en prenant en compte les seuls admissibles. La note la plus élevée a été de 17/20 (2 copies).

119 candidats ont rendu une copie à l'épreuve de Sciences économiques du CAFEP, avec une moyenne de 5,99 (10,15 pour les admissibles). Les notes se sont échelonnées entre 1 (5 copies) et 14 (1 copie).

Le sujet proposé cette année n'a pas forcément déstabilisé les candidats mais supposait un certain nombre de connaissances préalables, indispensables à tout candidat se destinant à être professeur de Sciences économiques et sociales. Visiblement, pour bon nombre de candidats, insuffisamment préparés, ces connaissances faisaient défaut. Cela explique aussi sans doute une légère augmentation de la moyenne de l'ensemble des candidats sans que cela implique quelque chose de très déterminant. Quelques remarques préalables sont nécessaires :

1. Les variables, sur lesquelles le sujet amène à réfléchir, ne peuvent être simplement traitées au niveau du sens commun. Naturellement, tout le monde sait ce qu'est un taux d'intérêt, ou a une petite idée de ce que l'on met habituellement sous l'expression politique monétaire. Mais cela ne suffit pas. Taux d'intérêt et politique monétaire doivent être traités comme des *concepts* qu'il faut *a priori* expliquer. L'absence d'article, dans le libellé du sujet, doit évidemment suggérer au candidat qu'il y a au moins deux niveaux articulés de réflexion à prendre en compte. Par exemple, sur le taux d'intérêt, il faut mener une analyse à partir de l'agrégat macroéconomique (« le » taux d'intérêt) mais il y a aussi l'évidence factuelle. La

réalité montre, non pas un, mais des taux d'intérêt. Dans un souci d'approfondissement, l'analyse devait conduire nécessairement à la prise en compte d'une « structure » de taux (taux courts et taux longs, taux monétaire et taux financier, risque et liquidité, etc.). La même démarche doit être développée à propos de la politique monétaire. Historiquement, l'action de l'Etat sur la monnaie renvoie à des perspectives assez différentes. Au XIX^e siècle et dans l'entre-deux-guerres, la politique monétaire se soucie surtout de la « valeur » de la monnaie. Ce n'est plus le cas avec l'adoption du modèle *IS-LM* comme cadre de réflexion puisqu'il s'agit maintenant, moins d'associer monnaie, taux de change et prix que monnaie, taux d'intérêt et activité économique. Pour terminer sur ce point, ce n'est qu'une étape puisque la politique monétaire redevient, avec les années 80, principalement une relation entre monnaie et prix.

2. L'objectif de l'épreuve de Sciences économiques reste toujours de produire une *analyse* économique. Donc, le simple constat d'un débat permanent, opposant les uns et les autres, avant tout sur des points doctrinaux (keynésiens contre néoclassiques, ceux qui croient en l'Etat et ceux qui croient au Marché, etc.) ne suffit pas. Il faut appuyer son analyse sur des points fixes, objectifs permettant de situer les oppositions fondamentales. Le correcteur attend d'abord des conclusions claires et pas seulement la référence à des auteurs, utilisés comme parapluie ; fussent-ils Keynes, Friedman, Hayek, Lucas ou Krugman, les plus souvent cités. Par exemple, le trio (passe partout), Keynes / Friedman / Hayek, n'est pas pertinent, quel que soit le sujet. On peut rappeler, sans difficultés, que l'analyse de la demande de monnaie de Friedman doit plus à Marshall et Keynes qu'à Hayek qui, le fait est, s'oppose à la théorie quantitative de la monnaie. A toutes fins utiles, Hayek rejette l'idée qu'il existe une variable macroéconomique pertinente comme le niveau général des prix. Rappelons que la démonstration de Hayek porte avant tout sur des variations de prix relatifs dans le processus productif. De plus, il n'y a pas de filiation simple entre la théorie quantitative de Fisher et celle de Friedman. Ce dernier se fonde sur une théorie de la demande de monnaie, issue de Marshall et de Keynes, difficilement perceptible dans l'équation de Fisher ($Mv = PY$).

3. Cela étant, des écueils doivent être évités. Cela n'a pas été toujours le cas : 1) se concentrer sur l'explication des taux d'intérêt en oubliant la politique monétaire, 2) accorder l'essentiel du développement à l'évolution de la politique monétaire sans, dans ce cadre là, situer le rôle des taux d'intérêt (objectifs, instruments, rôle et place des marchés financiers, etc.), 3) élargir excessivement le sujet en assimilant politique monétaire et politique économique en général, 4) ramener tout le problème à une dispute entre néoclassiques et keynésiens sans trop savoir vraiment qui se cache sous quel camp et pourquoi, etc. A ce niveau d'analyse, la référence large aux « libéraux » est à proscrire puisque sur le plan de l'analyse économique stricto sensu, rien ne ressemble moins à un libéral ... qu'un autre libéral !

4. Si le libellé du sujet ne comporte pas, en tant que telle, une période de référence, cela n'implique pas qu'il faille rester dans l'abstraction la plus pure. Une bonne analyse économique se doit de retrouver les faits et de réaliser, dans le meilleur des cas, un aller et retour permanent entre ce que l'on arrive à expliquer et ce qui est observé. A cette occasion, la période très récente, disons les vingt dernières années, montre de considérables évolutions dans le rôle des taux d'intérêt et dans la conception de la politique monétaire. Il était quasiment impossible de l'ignorer ; ne serait-ce que par quelques allusions pertinentes. Donc,

il faut « expliquer le système économique dans lequel nous vivons réellement » (Keynes, *Théorie générale*).

5. Enfin, on peut à nouveau rappeler des consignes d'ordre général mais qui sont toujours bonnes à respecter. Sans leur respect, même s'il y a des éléments qui attirent l'attention, la copie sera toujours considérée comme médiocre, s'il n'y a pas un effort de clarté dans la démonstration et dans son exposé, une orthographe efficace, une lisibilité suffisante, une rédaction claire et sans ambiguïté, etc. Il est vivement déconseillé de s'en remettre sans façon à des lieux communs, à un élémentaire commentaire de l'évidence la plus claire, à l'accumulation d'idées visiblement reçues, etc.

Éléments de correction

Plutôt que d'emprunter la voie de la copie idéale, celle qu'on n'a peu de chances de retrouver en pratique, il semble plus efficace de réfléchir par rapport aux attentes en retenant des niveaux hiérarchisés de réponse. Après tout, le but est d'abord de classer et d'éliminer, à l'écrit, les candidats ne montrant pas un niveau suffisant de compétence. Il est clair qu'il n'y a pas une réponse unique au sujet proposé. Tout dépend comment les différents arguments sont agencés. Le critère de correction est fondamentalement la cohérence et la maîtrise des arguments macroéconomiques

Le sujet ne renvoie à aucune problématique affichée à partir du moment où on relie bien les deux variables pertinentes : le(s) taux d'intérêt et la (les) politique(s) monétaire(s). Il convient donc de choisir un fil conducteur, sachant pertinemment que le champ à couvrir est suffisamment vaste pour bien réaliser qu'il n'y a pas de réponse imposée. Tous les aspects du sujet ne peuvent être abordés, de manière exhaustive, dans tous leurs détails. On va donc imaginer un *parcours possible*.

Pour fixer les idées, nous proposons de répondre au sujet par le principe des étapes successifs ; chaque étage s'ajoutant au précédent en approfondissant ce qui précède. Il faut d'abord établir un noyau dur, le socle sur lequel pourra s'appuyer toute la réflexion puis élargir et approfondir l'analyse, à partir de ce fondement en ouvrant, sur des questions dérivées. Naturellement, l'introduction sert à rappeler les définitions de départ et le cadre factuel dans lequel on va se situer.

L'introduction

Taux d'intérêt, de quoi parle-t-on ?

L'agrégat théorique : choix intertemporel et/ou prix de la renonciation à la liquidité.

Les taux d'intérêt : taux nominal et taux réel, taux court et taux long, taux naturel et productivité marginale du capital, etc.

A quoi sert la politique monétaire ?

Objectifs : stricto sensu, agir sur le financement de l'économie ; lato sensu, agir sur l'activité économique et/ou le taux d'inflation.

Instruments : série d'outils (taux directeur, *open market*, réserves obligatoires, liquidité bancaire et base monétaire) – à reprendre par la suite – pour agir sur la création monétaire.

Canaux : celui du taux d'intérêt et celui du crédit. En résumé, en contrôlant le taux d'intérêt nominal à très court terme sur le marché monétaire, la banque centrale influence les conditions de financement de l'économie, donc la demande agrégée de biens et de services et, en dernier ressort, le taux d'inflation de l'économie considérée.

Des rappels factuels.

Les taux d'intérêt au XIX^e siècle et la naissance de la politique monétaire (Marshall, la balance des paiements et le contrôle des mouvements de capitaux par le taux de réescompte de la Banque d'Angleterre), le rôle ambigu des taux d'intérêt dans l'entre-deux-guerres, le recul du poids des taux d'intérêt et de la politique monétaire pendant les Trente Glorieuses et enfin le retour des taux d'intérêt et de la politiques monétaire (les années 80 à aujourd'hui).

Le noyau dur

L'approche par le marché des fonds prêtables ($S=I$) :

Le choix intertemporel, la distinction monnaie / crédit, la productivité marginale du capital, la théorie quantitative de la monnaie (ancienne et nouvelle forme) \Rightarrow pas de relation directe entre taux d'intérêt et politique monétaire.

L'approche par la préférence pour la liquidité ($I \equiv S$) :

De la création monétaire à la courbe *LM*, les variations de la masse monétaire et ses conséquences sur *Y* et *r*, l'effet de liquidité, l'éventualité d'une trappe à la liquidité, l'introduction d'un effet d'encasement réelles, etc. \Rightarrow relation très étroite entre taux d'intérêt et politique monétaire.

Application : on peut se référer à la période des années 80-85 où la mise en place de politiques monétaires dites « monétaristes » (à discuter) a conduit à une forte progression des taux d'intérêt, plutôt contraire à la prédiction de départ, et une évolution du contrôle d'agrégats monétaires (M1, M2 ou M3) vers celui des taux d'intérêt.

Premier niveau d'approfondissement

On peut, dans le désordre, imaginer plusieurs pistes à emprunter (liste non exhaustive).

Piste 1 : *La trappe à liquidités et l'analyse de la politique monétaire d'A. Greenspan.*

Piste 2 : *L'insuffisance de la représentation du taux d'intérêt dans le modèle basique IS-LM.* Dans *LM*, le taux d'intérêt est monétaire (court terme) et dans *IS*, le taux d'intérêt est financier (long terme). Il faut réintroduire cette observation par l'addition d'une courbe des taux d'intérêt. Quelles conséquences pour la politique monétaire ? Définition d'objectifs strictement monétaire et adaptation (« pentification ») de la courbe des taux ? Définition directe d'un objectif en termes de prix des actifs qui s'ajoute (dans quelles conditions ?) au précédent ? Comment intégrer la substitution entre actifs dans la maîtrise de la relation taux d'intérêt et politique monétaire ? Etc.

Piste 3 : L'introduction des anticipations

1) de taux d'intérêt et déformation de la courbe des taux ; 2) de prix, ciblage d'inflation et relation de *Fisher* ; 3) discussion de la relation de *Taylor* ; etc.

Piste 4 : L'économie ouverte

1) Les mouvements de capitaux, parité des taux d'intérêt et la politique monétaire ;
2) Influence des mouvements de capitaux sur la masse monétaire en changes fixes et flottants ; 3) Pratique de la politique monétaire par un grand pays, un petit pays ? Etc.

Second niveau d'approfondissement

Face à la crise financière, on peut se concentrer sur la rupture introduite ces trois dernières années dans la relation taux d'intérêt et politique monétaire. D'une politique dite « accommodante », on passe à des politiques « non conventionnelles ». Face à la crise financière, il faut éviter les erreurs des années 30 (*Friedman, Bank Holiday* et contraction de l'offre de monnaie, enfermement dans une trappe à liquidités). Comment ? Par la pratique de politiques monétaires dites non conventionnelles (*ZIRP* et *Quantitative Easing*). Elles s'imposent quand les canaux traditionnels de la politique monétaire (celui du taux d'intérêt et celui du crédit) ne fonctionnent plus.

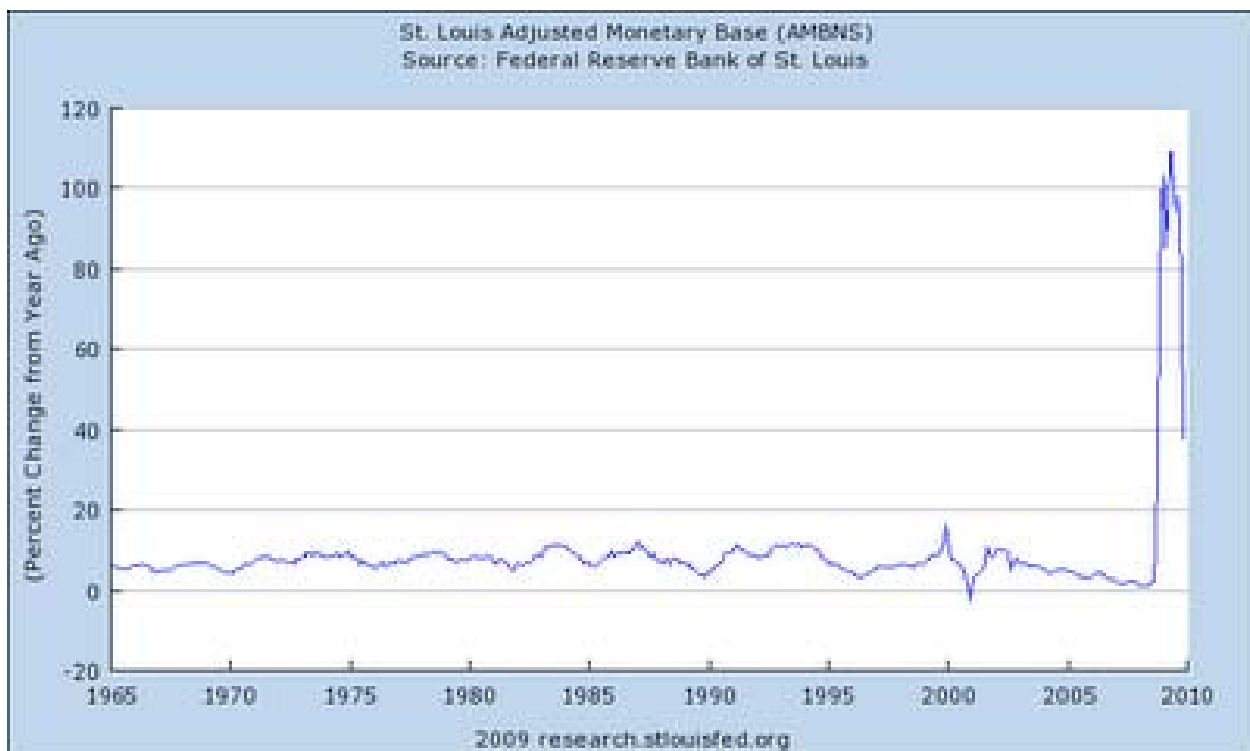
ZIRP (Zero Interest Rate Policy). La crise est d'abord une crise de liquidité. Dans un premier temps, la crise s'exprime par une perte de confiance des banques entre elles (risques de faillites bancaires) d'où l'augmentation des taux à trois mois et la réponse des banques centrales. A l'été 2008, la Banque centrale européenne n'a toujours pas choisi la *ZIRP* et continue à privilégier l'objectif désinflationniste.

Quantitative Easing. Initiée par *B. Bernanke* et la *FED*, cette détente quantitative consiste en une augmentation délibérée de la base monétaire, jusqu'à prêter directement aux agents non financiers – « *money rain* » selon l'expression américaine –, maintient la liquidité interbancaire, accroît le bilan des banques et gonfle les réserves bancaires. Mais les banques ne répercutent pas cette détente quantitative sur les agents non financiers par une offre de crédit conséquente. Il y a alors un décalage considérable entre l'évolution de la masse monétaire et celle de la base monétaire. Autrement dit, on a un effondrement du multiplicateur de base monétaire, comme dans les années 30, mais pas pour les mêmes raisons. Soit la formule simplifiée du multiplicateur monétaire :

$$\Delta M = \left(\frac{1}{a + b(1-a)} \right) \Delta B_m$$

où a est le pourcentage de billets dans la masse monétaire ($B = aM$) et b est le coefficient de réserves des banques ($R = bD$). Naturellement, la base monétaire $B_m = R + B$. Dans les années 30 le multiplicateur s'effondre à cause d'une augmentation de a (*bank runs* à l'initiative du public). Aujourd'hui, l'effondrement est toujours là, non pas à cause de paniques bancaires (*Northern Rock* en Grande Bretagne est le seul exemple) mais par une augmentation de b (préférence pour la liquidité des banques).

ZIRP et *Quantitative Easing* font courir trois risques majeurs : 1) un risque de hausse brutale des taux d'intérêt quand il faudra (à quel moment ?) résorber l'excès de base monétaire par une politique d'*open market* ; 2) un risque inflationniste si cet excès de base monétaire devient une création monétaire effective et 3) un risque spéculatif (bulles) si cet excès de base monétaire se déverse sur les marchés financiers (achat massif de titres à partir du moment où une certaine rentabilité est assurée. Par exemple, la Grèce est sans doute moins victime de ses déficits publics que de l'utilisation spéculative de ces déficits par les marchés financiers ; plutôt que la taxe carbone, imaginons que l'excès de liquidité bancaire serve ... à acheter des droits à polluer. (G. Mankiw Blog, 28 décembre 2009)



ÉPREUVE ECRITE DE SCIENCES SOCIALES

Membres du jury : Céline BERAUD, François CHASSETUILLIER, Annabelle DE CAUNA, Elise DECOSNE, Jean FLEURY, Karine FOURNIER, Matthias KNOL, Philippe MATHY, Olivier MAZADE, Stéphane PELTAN, René REVOL, Alexis TREMOULINAS.

Rapporteur : Alexis TREMOULINAS

Sujet : L'ascenseur social est-il en panne ?

Statistiques

Pour le CAPES, la moyenne générale des présents s'élève à 6,12 (5,88 en 2009) et celle des admissibles à 11,11 (10,8 en 2009). L'écart-type des présents est de 3,95. Le jury tient à rappeler qu'il s'agit d'un concours, qui vise avant tout à classer des candidats. Une prestation correcte ne garantit donc pas la moyenne. Il faut bien viser l'excellence pour être admissible. Les notes vont de 0 (copies blanches) à 18 (2 notes). 100 candidats obtiennent 10/20 ou plus dont 17 candidats obtiennent 15/20 ou plus (15 en 2009). Inversement, 265 candidats obtiennent 5/20 ou moins.

Pour le CAFEP, la moyenne des présents (5,83) et des admissibles (10,8) est en progrès (5,19 et 10,67 respectivement en 2009). Les notes vont de 1/20 à 16/20. 15 candidats obtiennent 10/20 ou plus dont 2 ont au moins 15/20. Inversement, 46 présents obtiennent 5/20 ou moins, soit 56 % des présents.

Éléments de correction

Introduction

1) Accroche

Eric Maurin affirme dans *La Peur du Déclassement, une sociologie des récessions* (Seuil, 2009) : « Plus les statuts sont protégés, moins souvent on les perd, mais plus on perd quand ils disparaissent ». Il signifie ainsi le retour, selon lui, d'une société à statuts, où le déclassement ne serait qu'une réalité objective marginale mais serait éclipsée par la peur générale du déclassement. On voit ici toute l'analogie que l'on peut dresser avec le paradoxe de Tocqueville, selon lequel à mesure que l'inégalité réelle régresse, les inégalités deviennent de plus en plus intolérables. On peut tenter d'appliquer ce paradoxe de Tocqueville à la mobilité sociale : le paradoxe, c'est qu'à mesure que la fluidité sociale augmente, le sentiment d'ascenseur social bloqué et la peur du déclassement qui l'accompagne n'ont jamais été aussi puissants. Ce débat autour du déclassement invite ainsi à se demander si l'ascenseur social est en panne.

2) définitions des termes du sujet

Qu'entend-on par ascenseur social ? Il s'agit à l'évidence d'un concept-valise, comme « les bobos », « le déclin de l'école », tous ces termes dont les media sont friands, bref une prénotion dont Durkheim a appris à se méfier. Il faut donc procéder à sa déconstruction en règle. Les sociologues préfèrent parler de mobilité sociale. La mobilité sociale est le fait social par lequel les positions sociales se transforment au cours du temps. Au-delà de cette définition générique, on recense plusieurs types de distinction qui traversent ce concept de mobilité sociale. On distingue ainsi :

- d'abord la mobilité ascendante de la mobilité descendante. La mobilité sociale ascendante caractérise une évolution vers le haut dans la structure sociale : la fille de petits commerçants devenue agrégée de lettres et auteure reconnue (Annie Ernaux), le fils de postier devenu professeur au Collège de France (Bourdieu), le fils d'instituteur devenu énarque, Conseiller à la Cour des Comptes puis Président de la République

(Jacques Chirac). La mobilité sociale descendante traduit le mouvement inverse : le fils de chercheur devenu paysan (José Bové). On parle aussi respectivement d'ascension et de déclassement.

- ensuite la mobilité intergénérationnelle de la mobilité intragénérationnelle. Les deux précédentes histoires évoquent des mobilités sociales intergénérationnelles, c'est-à-dire qu'elles ont lieu entre les positions sociales des pères et celles des fils. Les sociologues envisagent également la mobilité sociale intragénérationnelle, à savoir l'évolution de la position sociale d'un même individu au cours du temps. Cette distinction pose d'autres questions : la mobilité intragénérationnelle renvoie aux questions des carrières, des emplois et du chômage, bref des opportunités individuelles, largement conditionnées par la position générationnelle (Chauvel).
- enfin, on peut distinguer la mobilité structurelle de la mobilité nette. La mobilité structurelle correspond à la déformation de la structure en emplois au cours des décennies. La mobilité nette renvoie, quant à elle, à la part de la mobilité brute qui n'est pas expliquée par la mobilité structurelle. Ce résidu est généralement perçu comme l'indice de la démocratisation de l'accès aux positions sociales. Nous verrons que les sociologues ont affiné ce concept et proposé celui de fluidité sociale. La mobilité structurelle est due aux seules transformations de la structure sociale ; la mobilité nette, quant à elle, relève des seuls parcours individuels.

3) problématique

L'ascenseur social serait ainsi à ranger du côté de la mobilité ascendante intergénérationnelle structurelle. En effet, la métaphore de l'ascenseur est à examiner de plus près : prendre l'ascenseur signifie que plusieurs individus entrent dans une cage qui les élève mécaniquement aux étages les plus hauts d'un immeuble. Pour filer l'image, la mobilité est ascendante car les gens préfèrent monter : il s'agit alors d'un élévateur social. Les gens appuient sur un bouton pour monter : il n'y a quasiment pas d'efforts à réaliser pour s'élever : cette idée d'élévation mécanique renvoie bien à l'idée de mobilité structurelle (des fils de paysans et d'ouvriers deviennent mécaniquement cadres supérieurs car la structure en emplois évolue au cours du temps).

Alors ascenseur social ou élévateur mécanique ? Ne faut-il pas préférer l'image de l'escalator proposée par Louis Chauvel ? La fluidité sociale s'apparente-t-elle à de l'ascension sociale ? La France connaît-elle réellement une viscosité dans l'attribution des places, voire un déclassement généralisé ? Tout le monde peut-il rentrer dans l'ascenseur social ? N'observe-t-on pas un phénomène d'encombrement à l'entrée ? Les femmes, les enfants d'immigrés peuvent-ils monter dedans ?

4) Cadre d'étude Spatio-temporel :

Pour étudier cette question, nous nous limiterons au cas français depuis 1945, car c'est depuis cette date que la statistique publique a commencé à produire des données fiables (INSEE, INED).

5) Annonce de Plan

Nous verrons ainsi dans une première partie que la mobilité structurelle ascendante s'essouffle (I), mais que dans le même temps, la fluidité sociale semble augmenter (II). L'examen critique de la thèse du déclassement permettra de comprendre ce paradoxe (III)

I. La mobilité structurelle ascendante s'essouffle (...)

L'ascenseur social semble indéniablement en panne car la mobilité structurelle ascendante s'essouffle. Pour le constater, il faut d'abord présenter la méthodologie qui préside à l'observation de la mobilité sociale, avant de décrire les Trente Glorieuses et de replacer cet épisode dans une histoire plus longue.

1. Les tables de mobilité

a. Qu'est-ce qu'une table de mobilité ?

Une table de mobilité peut se définir comme un tableau, une matrice carrée, qui met en relation la situation sociale des pères et celle des fils.

b. Deux conditions d'existence : une structure sociale et des enquêtes de mobilité

La nomenclature des CSP, créée en 1954, remplacée par celle des PCS en 1982 (Professions et Catégories Socio-Professionnelles) permet d'appréhender la structure sociale. Au premier niveau, la nomenclature des PCS comprend 8 catégories, dont les 6 premières intéressent directement les études de mobilité : Agriculteurs exploitants, ACCE (Artisans, Commerçants, Chefs d'entreprise), CPIS (Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures), Professions intermédiaires, Employés et Ouvriers.

Les enquêtes de mobilité, quant à elles, démarrent avec l'exploitation d'enquêtes de l'INSEE appelées FQP (Formation et Qualification Professionnelles)

c. Lecture et intérêt pour la diagonale

Quelques données 2003 :

Pour le recrutement : 88 % des agriculteurs avaient un père agriculteur, 29 % des ACCE sont dans cette situation ; 24 % des CPIS ; 16 % des professions intermédiaires ; 14 % des employés ; 58 % des ouvriers.

Pour les destins : 22 % des fils d'agriculteurs sont agriculteurs ; 21 % des fils d'ACCE reproduisent ; 52 % des CPIS ; 33 % des PI ; 17 % des employés ; 46 % des ouvriers.

Insister ici sur l'adéquation entre mobilité et PCS : les employés sont la catégorie caractéristique de la mobilité sociale. Il s'agit du groupe le moins stable et le plus ouvert, avec un recrutement et des destinées diversifiés. Leur position « moyenne » dans la structure sociale les ouvre à la fois aux flux ascendants (notamment pour les filles d'ouvriers) et descendants de mobilité sociale.

Construction du social : insister sur l'hétérogénéité du groupe ACCE : des enfants de PDG qui deviennent CPIS, des fils de la boutique qui se retrouvent ouvriers (en 2003, 22 % des enfants de ACCE deviennent CPIS et 24 % ouvriers ; ils ne sont que 21 % à reproduire la position du père).

2. Les Trente Glorieuses

a. Déformation de la structure sociale

Une fois présentés les outils méthodologiques, il faut proposer quelques données chiffrées relatives à l'évolution de la population active. Selon Jean Fourastié, les effectifs employés dans les secteurs primaire, secondaire et tertiaire ont été 80 %, 10 % et 10 % pendant des millénaires. En 1946, on est parvenu à 36/32/32 pour atteindre en 1975 : 10/39/51 ; cette tendance à l'industrialisation s'est interrompue à partir de 1975, preuve que les Trente Glorieuses constituent bien une parenthèse industrielle ; le déversement vers les services s'est poursuivi, comme annoncé par Sauvy (*La Machine et le chômage*, 1980). En France en 2009, la répartition en emploi est ainsi : 3/22/75. En France en 1964, il y avait 39 % d'ouvriers, 18 % d'employés, 17 % d'agriculteurs, 11 % de professions intermédiaires, 12 % d'ACCE et 5 % de cadres. En 2006, au niveau des PCS, la répartition était la suivante : 30 % d'employés, 22 % d'ouvriers, 22 % de professions intermédiaires, 15 % de CPIS, 6 % d'ACCE et 3 % d'agriculteurs exploitants. C'est ainsi le travail agricole, indépendant et manuel qui a diminué. Par exemple, il y avait 7,5 millions d'agriculteurs en France en 1946, 2M en 1975 (0,6 M en comptant large en 2008). Par ailleurs, la France de 1975 offrait trois fois plus d'emplois de cadres supérieurs qu'en 1946 et 2,5 fois plus de postes de cadres moyens. Cette tendance s'est poursuivie :

Cette translation vers le haut de la structure sociale engendre logiquement une forte mobilité : il faut que des fils d'agriculteurs et d'ouvriers pourvoient mécaniquement aux postes d'employés, de professions intermédiaires et de cadres créés.

b. Explication : la croissance économique à 5 % de Carré, Dubois et Malinvaud (dont 2,4 % de MFP). Alfred Sauvy, dans *La Machine et le chômage*, propose la théorie du

déversement (gains de productivité : liens avec salaires réels : hausse de w ou baisse de p équivalent à hausse de w/p qui se reporte sur la demande de nouveaux biens, dits supérieurs : un peu d'économie ici, pourquoi pas).

c. Multiplication des métiers (20 000 certifications professionnelles aujourd'hui)

d. Multiplication des positions de cadres

e. Multiplication des emplois publics (Chauvel)

3. Mais c'est normal d'après Sorokin (1927) :

Dès 1927, Pitrim Sorokin concluait sur le très long terme à des « fluctuations sans tendance », à savoir l'alternance de cycles de forte mobilité et de cycles de plus grande immobilité. Cette thèse de Sorokin a été prolongée en 1975 par Hausel, Koffel, Travis et Dickinson. Ces auteurs aboutissent à l'idée d'une invariance temporelle du régime de mobilité et donc à une forte inertie des régimes de mobilité sociale entre générations : « un niveau fixe d'inégalités des chances sociales serait inscrit au cœur de la structure des sociétés modernes » (Vallet).

Michaël Hout parvient également au constat que la mobilité structurelle s'essouffle aux Etats-Unis à la fin du XX^e siècle.

4. La structure sociale est arrivée à maturité

a. Duru-Bellat

b. The Constant Flux (1992) :

Eriksson et Goldthorpe affirment que les taux relatifs de mobilité sociale intergénérationnelle sont fondamentalement les mêmes pour les sociétés à économie de marché et à modèle familial comparable, car ces sociétés (France, GB) sont parvenues à « maturité industrielle »

II. (...Mais) La fluidité sociale augmente

1. Les thèses de la reproduction :

PB (1964, *Les héritiers ; La reproduction*, 1970) ; RB (*L'inégalité des chances*, 1973), Thélot *Tel père tel fils*, 1982).

Mais Claude Thélot n'affirmait-il pas : « la société française s'est légèrement assouplie : d'une génération à la suivante, toutes choses égales par ailleurs, la tendance à la reproduction s'est atténuée dans la plupart des groupes sociaux ».

C'est à ce léger assouplissement que s'intéresse en 1999 Louis-André Vallet, contre la thèse de Forsé (1997), selon laquelle la fluidité sociale est constante

2. La thèse de Vallet

Elle reprend les éléments du débat Sorokin vs Treiman :

Des sociologues comme Parsons (1951), Kerr (1960) et Treiman (1970) avancent la thèse de l'*industrialisme*, selon laquelle l'industrialisation d'une économie entraîne une modification de la structure sociale, vers moins d'hérédité (*ascribed*) et vers plus de mérite (*achieved*), donc vers davantage d'ascension sociale. Ganzeboom, Luijkx et Treiman parlent eux d'une tendance séculaire *mondiale* à l'augmentation de la fluidité sociale puisque la force du lien entre origine et position sociale décroît de manière régulière (- 1 % / an).

Qu'est-ce que la fluidité sociale ? Comment la mesurer ? Qu'est-ce qu'un odd-ratio ? Un odd-ratio est un rapport relatif de chances qui propose un résultat indépendant de la proportion des différentes catégories dans la population d'ensemble.

Les résultats de Vallet. Il s'intéresse aux hommes de 35 à 59 ans entre 1953 et 1993. En 1953, un homme sur deux (50,7 %...) était dans la même position sociale que son père. Ils ne sont plus respectivement que 40% en 1970 et un tiers en 1993. Le lien entre origine et position sociale a ainsi diminué de 0,5 % par an. Autre façon de le dire : 4 % des individus en emplois de 35 à 59 ans de 1993 occupent une position sociale qui n'aurait pas été la leur s'il n'y avait pas eu cette hausse de la fluidité. La lente érosion de la viscosité sociale a ainsi permis de changer le destin social de 500 000 individus. A ce rythme, il faudrait deux siècles pour

atteindre une parfaite fluidité sociale (une situation limite où la position sociale des fils serait totalement indépendante de celle des pères). Muni de l'outil des odd-ratios, Louis-André Vallet parvient au résultat suivant : un fils de cadre avait en 1953 1333 fois plus de chances de devenir cadre qu'ouvrier, relativement aux chances d'un ouvrier ; cet odd-ratio passe à 100 (1977), 76 (1985) et 39 (1993).

Quid depuis 1993 ? L'étude menée par Stéphanie Dupays (2006) vient apporter une nuance à ce constat optimiste : deux tiers des individus ont toujours une position sociale différente de celle de leur père. Mais la mobilité nette diminue. Stéphanie Dupays note ainsi une hausse des inégalités d'accès aux statuts supérieurs. En 1977, la probabilité qu'un fils de cadre occupe une position sociale supérieure à celle d'un fils d'ouvrier était de 74 %. Cette probabilité baisse à 73 % en 1993 et remonte à 78 % en 2003.

Stéphanie Dupays propose un tableau éclairant :

FQP	1977	1993	2003
Proportion d'hommes ayant une position sociale différente de celle de leur père	57	65	65
Dont mobilité structurelle	20	22	25
Dont mobilité nette	37	43	40

Depuis 1993, la mobilité structurelle (l'ascenseur social) serait repartie ; au contraire, la fluidité sociale n'a donc plus évolué, ce qui peut s'interpréter de diverses manières :

- d'abord une interprétation générationnelle, redevable des travaux de Louis Chauvel : les 35-59 ans de 1993 sont exactement les baby-boomers ayant profité déjà de la mobilité structurelle. Non seulement ils auraient bénéficié de l'ouverture considérable de postes de cadres et de professions intermédiaires, mais en plus l'accès à ces postes auraient été plus fluide !
- ensuite, une interprétation économique. Les années 1990 sont celles d'un retour des inégalités économiques, telles que décrites par Thomas Piketty. Les dernières données fiscales débusquées par Camille Landais tendent à montrer sur la période récente une accélération de cette tendance inégalitaire.

3. Explications/interprétations

- a. Rapprochement des groupes sociaux : les données sont socialement construites

Dominique Merllié pointe deux effets méthodologiques liés à la construction sociale des données que la sociologie doit analyser de manière critique et réflexive :

- le découpage du monde social : si le découpage est plus fin, la mobilité sociale augmente mécaniquement ;
- la distance sociale entre les groupes sociaux : si la distance sociale objective entre groupes sociaux (revenus, diplômes, consommations, etc.) diminue, mécaniquement, la mobilité sociale augmente car la distance sociale à franchir est moins grande. La citation de Dominique Merllié est éclairante sur ce point : « La logique de la comparaison des tableaux de mobilité sociale conduit à tenir les catégories comme stables au moins dans leurs rapports et à interpréter les progrès de la mobilité sociale comme impliquant un accroissement des distances franchies. On peut inverser cette lecture et penser que l'augmentation des flux entre deux groupes ne signifie pas que la même distance est franchie par un nombre croissant d'individus mais que cette distance s'est réduite ».

Or :

- 1) Vallet propose un découpage plus fin du monde social, en 8 groupes, à la place des 6 de l'INSEE. Il distingue ainsi dans son article : les agriculteurs exploitants ; les salariés agricoles ; les artisans et petits commerçants ; les gros commerçants,

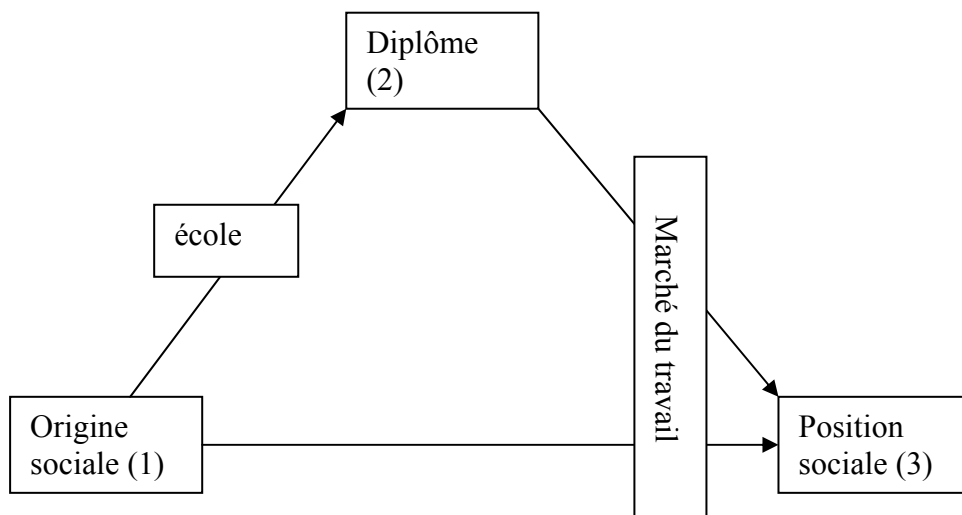
professions libérales et industriels ; les cadres supérieurs ; les cadres moyens ; les employés et personnels de service ; les ouvriers et contremaîtres

- 2) Les distances sociales entre groupes se sont réduites selon bien des manières : baisse des inégalités, uniformisation des consommations, moyennisation de la société (Mendras). D'où la critique à l'encontre de la thèse de Louis-André Vallet : l'essentiel du surcroît de mobilité sociale correspond en fait à des petites mobilités de proximité : le fils d'agriculteur qui devient ouvrier (dans le BTP de préférence), la fille d'ouvrier qui devient employée, etc. Merllié et Prévot parlent ainsi d'un « principe de proximité sociale », selon lequel les destins sociaux se caractériseraient par la proximité même en cas de mobilité, à savoir des variations de faible amplitude.
- 3) Ces deux effets interagissent : plus on découpe finement le monde social, plus les catégories ainsi obtenues sont faiblement distantes les unes des autres.

b. La mobilité intragénérationnelle a désormais supplanté la mobilité intergénérationnelle (Olivier Monso, 2006, *INSEE Première*) :

Les changements de PCS en cours de carrière sont plus fréquents qu'au début des années 1980. Plus on est jeunes, plus cette mobilité intragénérationnelle est forte. Ainsi, sur la période 1998-2003, 1/3 des hommes de 30 à 34 ans ont changé de PCS durant les 5 années précédentes, contre 13 % des 50-54 ans.

c. Schéma interprétatif : le triangle de la méritocratie



La position sociale (1) du père influence sur le diplôme du fils (2) et sur la position sociale du fils (3). (1) implique (2) via l'école. Mais 2=> 3 ! (via le marché du travail).

Deux chaînes causales :

- (1) => (3). On constate que l'origine sociale joue directement sur la position sociale.
- (1) => (2) => (3).

Quelles ont été les évolutions de ces deux chaînes causales ? Les travaux récents de Louis-André Vallet (2006) permettent de répondre. On constate que le lien direct entre origine sociale et position sociale s'est légèrement affaibli (thèse de Vallet). De plus, sur le segment de causalité indirecte, le lien (1) => (2), à savoir le lien entre origine sociale et diplôme, s'est nettement affaibli. Le diplôme obtenu par un individu dépend de moins en moins de la position de son père. Or le lien (2) => (3) s'est aussi affaibli : on est de moins en moins assuré d'occuper un emploi correspondant à sa qualification. On peut ici enrichir les chaînes

causales : capital social pour $1 \Rightarrow 3$; reproduction/action rationnelle (PB/RB) pour $1 \Rightarrow 2$; dévalorisation du diplôme suite à une massification scolaire ségrégative (Merle, Duru-Bellat) pour $2 \Rightarrow 3$.

Parmi les enfants de cadres, seuls 10 % de ceux qui n'ont aucun diplôme deviennent cadre contre 70 % des titulaires d'un diplôme de deuxième ou troisième cycle.

Michael Hout introduit ainsi le niveau d'éducation comme variable intermédiaire entre origine et position sociale pour expliquer l'ouverture progressive du régime de mobilité américain

Le rôle de l'école : l'éducation reste le principal moyen de s'élever dans l'échelle sociale. La mobilité sociale en France, surtout après 1945, a ainsi été largement alimentée par l'augmentation massive de la scolarisation, appelée démocratisation scolaire, qui a débouché sur une diminution des inégalités scolaires entre groupes sociaux. Aujourd'hui, près de 60 % d'une cohorte obtient la baccalauréat.

Transition : un fils d'instituteur devenu instituteur, voire enseignant du secondaire est en situation objective de déclassement. Un fils de cadre moyen devenu cadre commercial l'est certainement tout autant. La reproduction pure et simple d'une situation s'apparente à une mobilité sociale intergénérationnelle descendante. Pourquoi ? Parce que dans le premier cas, les positions professionnelles évoluent (instituteurs relégués, échelle de prestige : Weber) ; dans le second, se développent les FPE (CDD), les formes particulières de rémunérations (salaire à la commission, cf Boltanski et Eve Chiapello, Menger), la crainte du chômage. On peut détailler ici (et anticiper) la critique de Duru-Bellat/Peugny à l'encontre de Maurin : entre 1983 et 2008, la part des jeunes sortis du système scolaire depuis moins de 5 ans occupant un emploi stable en CDI passe de 58 à 49 %, celle des titulaires d'un contrat précaire de 12 à 30 %, celle des chômeurs restant supérieure à 20 % sur toute la période.

III. Le déclassement : mythe ou réalité ?

Est déclassé tout individu qui ne parvient pas à maintenir la position sociale de ses parents.

1. Le descenseur social

C'est l'expression employée par Philippe Guibert et Alain Mergier en 2006 pour décrire cette angoisse sourde qui parcourt la société française et notamment les classes populaires.

2. Un exemple : le métier d'instituteur

Un fils (une fille plus probablement) d'instituteur devenu instituteur est en situation de déclassement. Au niveau des conditions de vie objectives, le salaire d'une institutrice est aujourd'hui compris entre 1350 euros et 2700 euros. De plus, les institutrices ne bénéficient pas du prestige social des « hussards noirs de la République » (Charles Péguy), à savoir les instituteurs envoyés par la III^e République alphabétiser les enfants des campagnes (voir Jean-François Chanet, *La République et les petites patries*). Conséquence concrète : en 1982, lors de la révision des CSP opérée par Alain Desrosières et Laurent Thévenot, les instituteurs sont relégués dans la PCS Professions Intermédiaires, au même titre que les infirmières et les travailleurs du social. On voit donc comment la dévalorisation d'un métier, d'une profession, peut susciter mécaniquement, par construction, du déclassement. Ici, dévalorisation rime amplement avec féminisation de ce métier sans que l'on puisse savoir quel est le sens de la causalité.

Quelques données sur les revenus : d'après Peugny et Duru-Bellat, le salaire net annuel moyen des professions intermédiaires et des employés a baissé respectivement de 0,4 % et de 0,1 % par an entre 1984 et 2006, tandis que les salaires nets des CPIS augmentaient de 0,2 % par an et celui des ouvriers de 0,4 %.

Pour filer la métaphore de l'ascenseur, il faut aussi s'intéresser à l'immeuble :

- les étages de l'immeuble bougent entre eux ;
- des étages se construisent et se détruisent ;
- la hauteur séparant deux étages peut augmenter ou baisser.

3. Peugny

Camille Peugny a proposé, dans le prolongement des analyses de Louis Chauvel, une thèse intéressante, dont le titre de son ouvrage, *Le Déclassement* (Grasset, 2009), résume la teneur : la société française serait confrontée à un déclassement généralisé.

Il distingue ainsi les mobiles ascendants des mobiles descendants à partir d'un regroupement original des PCS. Il aboutit au résultat suivant : les individus nés entre 1944 et 1948, au début du Baby-boom, étaient 2,2 fois plus nombreux à être « mobiles ascendants » que « mobiles descendants » à l'âge de 40 ans. Cette même proportion passe à 1,4 pour la génération née entre 1964 et 1968. Autre façon de présenter la réalité du déclassement : en 1988, parmi les individus âgés de 35 à 39 ans, 42 % reproduisaient la position de leur père, 40 % étaient en ascension sociale et 18 % frappés par le déclassement. En 2003, ces proportions sont respectivement de 40 %, 35 % et 25 % : « les trajectoires ascendantes sont désormais plus difficiles pour les enfants issus de classes populaires et les trajectoires descendantes deviennent de plus en plus nombreuses parmi les enfants nés dans les milieux plus favorisés » (p. 40). Pour les enfants de cadres, les trajectoires fortement descendantes augmentent : 14 % des fils et 22 % des filles de CPIS nés au milieu des années 1940 devenaient ouvriers ou employés, ces pourcentages passent respectivement à 25 et 34 % pour la génération 1959-1963.

Le déclassement est souvent double : l'incapacité à reproduire la position sociale du père se double souvent d'un niveau de qualification, mesuré par le diplôme, trop élevé, par rapport au métier exercé.

Au-delà du constat, sans appel, il propose d'étudier les conséquences macrosociales de ce déclassement généralisé. Ce dernier aurait pour conséquence une perméabilité accrue de la société aux thèses de l'extrême-droite : les déclassés seraient des frustrés tentés par un vote contestataire.

Ce dernier jugement peut-être soumis à plusieurs critiques :

- D'abord, le travail de Peugny montre clairement que certaines stratégies de déclassement sont volontaires et ne s'apparentent pas, en dernière analyse, à des rationalisations ex-post d'échecs. Cette idée prolonge la thèse avancée par Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer selon laquelle un nombre important d'individus ne sont pas mus par la passion de se mouvoir vers le haut de la structure sociale et que ces individus peuvent se vivre bien lotis si certains aspects de leur vie sociale les satisfont (loisirs, amis, famille).
- Le rapport du Conseil d'Analyse Stratégique de juillet 2009 est venu nuancer la thèse de Camille Peugny. Le déclassement est certes une réalité, mais d'ampleur limitée : le solde de la mobilité sociale reste positif, le nombre d'emplois qualifiés continue d'augmenter. C'est surtout la peur du déclassement qui parcourt tout le corps social, peur alimentée par divers phénomènes indépendants de la fluidité sociale : hausse des prix du logement, émergence des travailleurs pauvres, visibilité accrue du surendettement

4. Les causes du déclassement

- a. La structure sociale est arrivée à maturité + la fluidité sociale augmente = la lutte des places devient acharnée (dans une structure sociale figée mais méritocratique et fluide, le déclassement des uns est la seule condition permettant l'ascension des autres).

La structure sociale est arrivée à maturité. Ainsi, en 2005, les agriculteurs exploitants représentaient 2,3 % des emplois, les ACCE 6 %. Le monde des classes populaires s'est

stabilisé au-dessus de la moitié de la population active : 29 % d'employés et 24 % d'ouvriers. Les professions intermédiaires sont désormais 23 % et les CPIS 14,7 %

D'où un encombrement de diplômés. Marie Duru-Bellat remet ainsi en cause cette *Inflation scolaire*, titre d'un ouvrage publié en 2006. En effet, comme il n'y a pas d'emploi qualifié pour tous ces diplômés, les employeurs adoptent des stratégies de différenciation (un peu d'économie là aussi : le chômage est un phénomène de « file d'attente » selon Robert Salais dans laquelle les diplômés passent devant les non-diplômés ; théorie du signal de Spence : asymétrie d'information). Par exemple, à diplôme égal (bac + 5), le jeune ingénieur sera préféré au titulaire d'un master 2. Or, les groupes sociaux se sont inégalement répartis dans les filières universitaires : les enfants des classes populaires, plus souvent titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technologique, se retrouvent plus nombreux à l'Université, tandis que les enfants de CPIS sont majoritaires dans les classes préparatoires et les grandes écoles (parmi les étudiants des CPGE et des ENS, on compte 50 % d'enfants de cadres, 5,7 % d'enfants d'ouvriers et 9 % d'enfants d'employés). Au niveau du rapport des chances relatives, un fils de cadre de la génération 1949-1958 avait 25 fois plus de chances qu'un fils d'ouvrier d'intégrer des grandes écoles comme les Mines, l'IEP ou l'ENA. Ce ratio est passé à 40 pour la génération postérieure (1959-1968). Ce phénomène a été décrit par Pierre Merle en des termes dénués d'ambiguïté puisqu'il parle de « démocratisation ségrégative ». Traduction immédiate de cette dévalorisation relative des diplômés due à l'inflation scolaire : au début du XXI^e siècle, seuls 29 % des diplômés d'un Bac + 2 sont cadres à 40 ans.

b. La perte de prestige de certaines positions sociales : Weber/cas des instituteurs ; Dubet et le déclin de l'institution.

c. La fécondité différentielle des groupes sociaux : France/Allemagne ; le groupe des employés est le plus ouvert car ce sont les employés qui font le moins d'enfants.

d. Le paradoxe d'Anderson, qui s'énonce ainsi : un fils, bien que plus diplômé que son père, peut occuper une position sociale inférieure à celui-ci.

Duru-Bellat : l'investissement scolaire des familles est devenu ainsi considérable. Le diplôme protège de plus en plus du chômage, mais il garantit de moins en moins une ascension sociale. Le diplôme protège de plus en plus du chômage : les taux de chômage (5 ans après la sortie du système scolaire) étaient pour les diplômés du supérieur et les sans diplômes respectivement de 5 et de 15 % en 1975. Ces nombres sont de 10 et 50 % en 2008. Ne pas avoir de diplômes garantit une insertion professionnelle très ardue, mais inversement, avoir un diplôme du supérieur ne garantit pas contre la menace du déclassement. Ce paradoxe nourrit toutes les stratégies familiales d'investissement scolaire, qui prises individuellement, sont tout à fait rationnelles, mais débouchent, collectivement, sur le paradoxe d'Anderson (Effet d'agrégation, Boudon).

e. Mobilité objective/mobilité subjective.

L'exemple des Etats-Unis est intéressant à cet égard. Le décalage entre le sentiment de mobilité et la réalité de l'inertie sociale est stupéfiant. Ainsi, il est un mythe qui résume le régime américain de mobilité sociale et qui s'énonce ainsi « from the log cabin to the White House » (de la cabane en rondins à la Maison Blanche). Tom Hertz dans *Understanding mobility in America* (2006), rappelle qu'en 2005, 80 % des Américains affirmaient que dans leur pays, il était possible de commencer pauvre, de travailler dur et de devenir riche. Ils

étaient moins de 60 % à le croire en 1983. Pourtant, Hertz montre qu'un enfant né dans une famille parmi les 20 % les plus pauvres n'a qu'une chance sur 100 de faire partie des 5 % des plus riches à l'âge adulte. La fluidité sociale est donc faible aux Etats-Unis et se double de risques de déclassement certains : les enfants de classe moyenne ont davantage de chances de déchoir (39,5 %) que de monter (36,5 %).

Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer ont mené l'enquête sur ce thème en France (« Les deux faces – objective/subjective – de la mobilité sociale », *Sociologie du Travail*, XLVIII-3, 2006). Elles s'inscrivent dans la perspective de Claudine Attias-Donfut et François-Charles Wolff qui montraient dès 2001 que le sentiment de mobilité sociale ne se fondait pas uniquement sur des critères professionnels ou scolaires (« La dimension subjective de la mobilité sociale », *Population*, 2001-6) Les résultats qu'elles trouvent sont éloquentes : 50 % des hommes jugent leur position « bien plus élevée » ou « plus élevée » que celle de leur père, alors qu'ils ne sont que 30 % à être objectivement ascendants. Les ouvriers notamment surestiment largement leur position. Au final, la perception subjective de la mobilité ne concorde avec la réalité objective que dans moins de la moitié des cas. Comment expliquer un tel décalage ? En fait, les critères de jugement subjectif mobilisés par les individus diffèrent grandement des critères sociologiques canoniques. Ainsi, les individus ne font pas de leur métier le principal élément définissant leur identité et donc leur réussite sociale mais mentionnent la famille, les amis, les loisirs comme sources de réussite et d'ascension. Deuxième élément : les individus s'inscrivent dans une lignée familiale, dont ils estiment avoir gardé les mêmes valeurs, même en cas de déclassement. Enfin, les enfants comparent souvent leur position sociale non à celle de leur père mais à celle de collatéraux, d'amis, de collègues, bref de membres de la cohorte. Conclusion des deux auteures : malgré une structure sociale parvenue à maturité, le sentiment d'ascension sociale perdure. En effet, la croissance économique qui s'est poursuivie depuis 30 ans, même à un rythme ralenti, a contribué à élever les niveaux de vie. Or ces derniers sont constitutifs de l'identité et du sentiment de réussite. Le déclassement serait ainsi une illusion.

5. Conséquences du déclassement

a. Le vote extrême ?

Selon Peugny, « le déclassement introduit une recombinaison originale du système de valeurs des hommes et des femmes qui y sont confrontés » (p.17).

Les scores d'ethnocentrisme et d'autoritarisme sont plus élevés pour les déclassés. Plus exactement, ils tendent à adopter des attitudes de fermeture proches de celle de leur milieu d'accueil (employés/ouvriers). Ils sont de surcroît nettement hostiles au libéralisme économique et peu enclins à promouvoir la réduction des inégalités sociales. L'effet de resocialisation ou socialisation secondaire dans le milieu d'accueil l'emporte sur la socialisation primaire (un exemple d'habitus mis en défaut). L'originalité des déclassés tient dans leur dénonciation des « profiteurs », notamment les titulaires du RMI.

b. La frustration liée au paradoxe d'Anderson : Beaud 80 % au bac et après ?

c. La peur de l'avenir d'une génération sacrifiée : la part des jeunes pour qui l'avenir est prometteur est ainsi en moyenne de 32 % en Europe, de 25 % en France et de 60 % au Danemark.

d. Les stratégies individuelles remplacent les projets de promotion collective. L'ascenseur social était en panne ? J'ai pris l'escalier. Au-delà du trait sémantique, on peut filer la

métaphore et aboutir au problème suivant : tout le monde court dans l'escalier, les faibles s'essoufflent, sont écrasés ; ça crie, ça meurt. Les stratégies individuelles consistant à prendre l'escalier conduisent ainsi à une lutte généralisée, à l'opposé du progrès collectif des Trente Glorieuses ou du projet politique de la classe ouvrière.

6. Maurin : déclassement et peur du déclassement intragénérationnel

« La société française a peur et cette anxiété induit des stratégies individuelles et des politiques publiques qui, en fin de compte, alimentent et entretiennent la peur »

Le raisonnement d'Eric Maurin est le suivant :

1. Le fossé entre insiders et outsiders est important.
2. Ce fossé ne cesse de grandir, notamment parce que le chômage de masse frappe la France depuis le milieu des années 1970, et donc les salariés du secteur privé en priorité mais aussi parce que les partis politiques de gauche et les principaux syndicats défendent avant tout les insiders : fonctionnaires, salariés à statut (SNCF, EDF), salariés en CDI.
3. La part des insiders a tendance à stagner, voire à diminuer. Or Chauvel rappelle que c'est la croissance de cette population durant les Trente Glorieuses qui donnait la sensation partagée d'un ascenseur social pour tous.
4. Conséquence : l'envie de devenir insider et la peur de chuter ne cessent de croître, ce qui explique la citation liminaire : « Plus les statuts sont protégés, moins souvent on les perd, mais plus on perd quand ils disparaissent ».
5. D'où le décalage entre la réalité objective (peu de déclassements) et la peur subjective du déclassement qui, elle, est généralisée. Eric Maurin affirme qu'il y a peu de déclassements : il note par exemple que seuls 300 000 salariés ont perdu leur emploi au cours de l'année écoulée. On peut émettre immédiatement une critique : Eric Maurin ne saisit qu'une partie du déclassement, à savoir la mobilité sociale *intragénérationnelle* descendante, liée au fait de devenir chômeur. Cette vision essentiellement économique du déclassement est donc très réductrice.
6. D'où des conséquences politiques et sociales variées. D'abord, l'union des classes moyennes populaires et moyennes, indispensable à la victoire électorale de la gauche est impossible dans les conditions actuelles. Ensuite, les votes caractéristiques de la « société fermée » (Chauvel, Tiberj), la grève de 1995 ou le « non » au référendum de 2005 sur le projet de Constitution européenne s'expliquent très bien dans cette perspective :
 - La peur du chômage a conduit de nombreux diplômés du supérieur à occuper des emplois protégés dans la fonction publique. Eric Maurin fait de la récession de 1993 un tournant à cet égard. Avant 1993, seuls 10 % des diplômés du supérieur intégraient la fonction publique, ils sont 50 % après 1993 : « craignant un déclassement irréversible une génération entière de diplômés du supérieur se tourne alors en masse vers la fonction publique pour sécuriser ses investissements scolaires ». D'où l'embouteillage de surdiplômés dans l'administration. « Face à la récession, une génération a échangé ses diplômes non contre une qualification mais contre une protection ».
 - La plupart des nouveaux fonctionnaires français sont donc souvent des victimes à la fois du déclassement et du paradoxe d'Anderson.

- Atteindre ce statut d'insider leur a coûté beaucoup (en termes de salaires notamment), d'où leur grande peur de perdre collectivement ces acquis.
- Conséquence : la moindre tentative politique de réforme s'apparente selon eux, à des linéaments remettant en cause leur statuts et acquis (ex. : le lycée, les « heures », etc.). tout projet de réforme de l'Etat est ainsi perçu comme une remise en cause intolérable d'un statut légitimement et chèrement acquis.
- Eric Maurin interprète ainsi la lutte des étudiants contre le CPE en 2006 : « les jeunes ne voulaient surtout pas qu'on dévalue ce qu'ils cherchaient tant à obtenir ».

On peut rapprocher cette analyse de deux autres :

- celle de Didier Lapeyronnie relative aux chercheurs et aux enseignants du supérieur ;
- celle de Chauvel et Cécile Van de Velde concernant les sociétés à statuts de l'Europe du Sud : situation à la grecque ou à l'italienne (dans l'étude précédente concernant la foi en l'avenir des jeunes, seule l'Italie fait pire que la France avec 22 % de ses jeunes qui croient en l'avenir).

7. La société française serait donc une société méritocratique à statut. Dans une telle société hiérarchique, la dignité sociale de l'individu est ainsi historiquement attachée à la conquête et à la conservation d'un statut (il rejoint ici les analyses culturalistes d'un Philippe D'Iribarne, *La logique de l'honneur*). Ce qui a changé avec la Révolution française, c'est que les statuts ne s'héritent plus de père en fils, mais doivent se reconquérir de génération en génération, au terme d'une lutte généralisée. On comprend dès lors que cette lutte est d'autant plus âpre que le nombre de bonnes places (d'insiders) reste constante, voire diminue et que la démographie relative des groupes sociaux ne permet pas, comme en Allemagne, de libérer mécaniquement des places (en Allemagne, 40 % des femmes diplômées du supérieur n'ont pas d'enfants, ce qui libère mécaniquement des places pour les enfants de classes populaires et moyennes, mais aussi pour les enfants d'immigrés). L'attachement d'une société aux statuts et aux rangs a pour contrepartie la relégation des nouveaux arrivants, donc des jeunes et notamment des enfants d'immigrés.

« Dans un tel contexte, chacun commence sa vie avec la crainte de ne jamais trouver sa place, et la finit avec l'angoisse de voir les protections acquises partir en fumée ».

8. Ce constat pose un problème redoutable à l'Etat. Le déclassement d'un côté et la peur du déclassement de l'autre appellent des réponses totalement opposées. Pour conjurer le déclassement, il faudrait renforcer les protections dont bénéficient déjà les salariés les plus protégés. Pour lutter contre la peur du déclassement, il faut réduire l'écart gigantesque (notamment en termes de protection des carrières) entre les insiders et les outsiders, car c'est ce gouffre qui est le principe même de la peur. Ces deux politiques sont largement incompatibles

La mobilité sociale est caractéristique des sociétés démocratiques ; l'ascenseur social est le propre des sociétés en mouvement (dont la structure sociale se déforme) ; la fluidité sociale correspond aux sociétés méritocratiques. L'analyse d'Eric Maurin ouvre ainsi des perspectives fortes : comprendre comment la société française d'aujourd'hui se trouve coincée entre un idéal méritocratique après lequel elle court et une situation sociale bloquée, où les bonnes places sont chères. A cet égard, d'autres sociétés présentent des modèles alternatifs.

Conclusion :

Dans la société française du début du XXI^e siècle, l'ascenseur social est bien en panne. Il n'y a plus d'élévation mécanique pour une grande partie de la population. En revanche, la fluidité sociale augmente, elle, malgré une tendance au tassement dans la période récente. D'où une « lutte des places » acharnée qui aurait remplacé la lutte des classes : les stratégies individuelles d'ascension sociale pour se trouver une place auraient remplacé les luttes de promotion collective des moins favorisés. La structure sociale, étant arrivée à maturité, seules les chutes des uns peuvent permettre les ascensions des autres. D'où un sentiment de

déclassement généralisé et des investissements considérables de la part des parents dans la scolarité de leurs enfants notamment.

La question de la panne de l'ascenseur social pose la question de sa réparation : qui est le réparateur et comment va-t-il opérer ? L'Etat et d'autres institutions tentent bien de réactiver la méritocratie républicaine par divers dispositifs de discrimination positive. Seront-ils suffisants pour canaliser la frustration ?

Bibliographie

- Beaud Stéphane (2003), *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte.
- Boudon Raymond (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin.
- Boudon Raymond, article « mobilité sociale » In *Dictionnaire critique de sociologie*, PUF.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit.
- Cautrès B. , *RFS 1995 « Mobilité sociale et comportement électoral »*.
- Chauvel Louis (1998), *Le Destin des générations*, PUF, le lien social.
- Conseil d'Analyse Stratégique (2009), *La mesure du déclassement. Informer et agir sur les nouvelles réalités sociales*.
- Dupays Stéphanie (2006), « En 25 ans, la mobilité sociale a peu évolué », *Données Sociales. La société française*, INSEE.
- Duru-Bellat Marie (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil.
- Duru-Bellat Marie et Kieffer Annick (2006), « Les deux faces – objective/subjective – de la mobilité sociale », *Sociologie du Travail*, XLVIII-3.
- Erikson R. et Goldthorpe J. H. (1992), *The Constant Flux. A study of Class Mobility in Industrial Societies*, Clarendon Press.
- Guibert Philippe et Mergier Alain (2006), *Le Descenseur social. Enquête sur les milieux populaires*, Plon.
- Herz Tom (2006), *Understanding mobility in America*, Center for American Progress.
- Hout Michaël (1988), « More Universalisme, Less Structural Mobility : The American Occupational Structure in the 1980's », *AJS*, 93-6.
- Maurin Eric (2009), *La Peur du déclassement, sociologie des récessions*, Seuil, la République des Idées.
- Moléna Xavier (2009), « La mobilité sociale en panne », *Sciences Humaines*, n° 209, p.16-21
- Monso Olivier (2006), « Changer de groupe social en cours de carrière. Davantage de mobilité depuis les années 1980 », *INSEE Première* n° 1112.
- Peugny Camille (2009), *Le Déclassement*, Grasset.
- Sauvy Alfred, *La Machine et le chômage*.
- Sayad, *Les enfants illégitimes*.
- Sorokin P. (1927), *Social Mobility*, Harper & Brothers.
- Thélot Claude (1982), *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Dunod.
- Vallet Louis-André (1999), « Quarante années de mobilité sociale en France », *Revue française de sociologie*, XL-1, p.3-64.
- Vallet Louis-André (2006), « Expliquer l'augmentation de la fluidité sociale entre les générations : la France entre 1970 et 1993 et une perspective comparative », in Lagrange (dir.), *L'Épreuve des inégalités*, PUF.

Barème et remarques sur les prestations des candidats.

Les copies ont été classées selon le barème suivant :

01-04 : ni forme ni fond.

05-08 : la structure formelle de l'argumentation est respectée mais les connaissances sont plaquées par manque de réflexion sur le sujet.

09-12 : copie correcte qui allie une forme satisfaisante à des éléments de connaissance décisifs pour le sujet, dont :

- la définition de la mobilité sociale et de ses variantes ;
- la capacité à prouver son « regard sociologique » en déconstruisant le sujet et en décortiquant la notion d'« ascenseur social » (qui relève le plus souvent du discours journalistique) de manière critique ;
- la restitution des analyses de Thélot, Bourdieu, Boudon, Vallet ;
- la capacité à mobiliser des tables de mobilité, les PCS, le paradoxe d'Anderson, l'égalité des chances.

13-20 : copies de grande qualité qui proposent en plus des copies précédentes :

- la maîtrise d'outils complexes (odd-ratios) ;
- la connaissance d'auteurs plus confidentiels mais néanmoins indispensables pour ce sujet : Peugny, Duru-Bellat, Sorokin, Maurin ;
- la maîtrise du débat sur le déclassement (on attend d'un futur professeur qu'il suive l'actualité) ;
- des analyses pénétrantes sur l'escalator, la lutte des places, la frustration, la subjectivité, l'enjeu pour les enfants de l'immigration, la construction sociale des données, la question de la mobilité des femmes... ;
- le lien entre école et marché du travail pour expliquer la position des fils ;
- la mise en perspective historique avec l'évolution de la structure sociale, de ses représentations : évolutions des métiers, des positions (exemple : instituteur).

Comme le montre la moyenne générale obtenue par les candidats ayant effectivement composé, les prestations en Sciences sociales sont de meilleure facture et en progrès, ce que le jury tient à souligner.

Nous invitons les candidats et leurs préparateurs à poursuivre ces progrès en soulignant les points forts et faibles de leurs prestations.

Pour les points forts des copies évaluées cette année, ils sont au nombre de trois :

- L'orthographe et l'expression sont moins indignes que les années précédentes. On rappelle qu'un futur professeur se doit d'écrire lisiblement, proprement (deux copies sont écrites au crayon à papier) et dans un français le moins approximatif possible.
- Des connaissances sérieuses (le paradoxe d'Anderson, les inégalités, les tables de mobilité) qui témoignent d'une véritable culture sociologique pour un nombre non négligeable de copies.
- La restitution du débat contemporain entre Peugny et Maurin est satisfaisante. Si les sujets du CAPES ne suivent pas l'actualité, on attend en revanche le suivi des derniers développements en la matière.

En revanche, le jury déplore la persistance de trois problèmes récurrents :

- Un certain nombre de copies sont déplorables, tant du point de vue de la forme que du fond.
- Beaucoup de copies prometteuses restent inachevées (4 ou 5 pages) et obtiennent des notes en décalage avec l'intelligence à l'œuvre. Ce sont des copies intéressantes qui doivent être terminées. Nous rappelons que la gestion du temps fait partie de l'exercice.
- La plupart des copies n'évoquent pas des connaissances évidentes, comme les PCS, ou des auteurs majeurs sur cette question, comme Thélot ou surtout Louis-André Vallet, spécialiste

français de cette question, oublié par 90 % des copies. Les données chiffrées mobilisées restent superficielles (il faut au moins des ordres de grandeur).

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON

Membres du jury : Gildas APPERE, Maya BEAUVALLET, Céline BERAUD, Nicole DUVERT, Gilles JACOUD, Matthias KNOL, Philippe MATHY, Olivier MAZADE, Jean-José QUILES, René REVOL.

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) Remarques générales

Répartition des notes du CAPES

Notes	Nombre de candidats	Nombre d'admis
Absent	8	0
3	7	1
4	6	0
5	17	2
6	13	7
7	14	7
8	14	9
9	14	9
10	10	7
11	4	4
12	6	6
13	6	6
14	3	3
15	4	4
16	4	4
17	2	2
19	1	1

Les statistiques de l'épreuve montrent que, comme l'année précédente, tous les candidats ayant obtenu une note supérieure à 10 à la leçon ont été admis.

La moyenne obtenue à la leçon par les candidats au CAPES qui ont passé l'épreuve est de 8,50. Elle s'élève à 10,28 pour les candidats qui ont été admis. L'écart-type est de 3,61 pour l'ensemble des candidats ayant passé la leçon et de 3,47 pour les candidats admis.

Répartition des notes du CAFEP

Notes	Nombre de candidats	Nombre d'admis
3	2	0
4	2	0
5	1	0
6	3	1
7	3	1
8	1	1
9	1	1
10	2	2
12	1	1
13	1	1
14	1	1
15	1	1
18	1	1

Aucun candidat au CAFEP ayant une note de leçon inférieure à 6 n'a été admis tandis que tous les candidats ayant obtenu une note au moins égale à 8 ont été admis. La moyenne obtenue à la leçon par les candidats au CAFEP qui ont passé l'épreuve est de 8,35. Elle s'élève à 11,09 pour les candidats qui ont été admis. L'écart-type est de 4,11 pour l'ensemble des candidats ayant passé la leçon et de 3,50 pour les candidats admis.

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 des exemples figurent en annexe, sont soit à dominante économique ou sociologique, soit « transversaux » ou « mixtes ». A partir de la prochaine session, le sujet de la leçon sera à dominante sociologique si le sujet de l'épreuve sur dossier est à dominante économique 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 d'un quart d'heure, 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 dans les différents champs constitutifs des Sciences économiques et sociales.

A partir de la prochaine session, la durée de cet entretien passera à 30 minutes. L'exposé sera 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.

ANNEXE

A) Sujets de leçon

- La réduction du chômage passe-t-elle par un retour à l'inflation ?
- L'indemnisation du chômage entretient-elle le chômage ?
- La protection de l'emploi nuit-elle à l'emploi ?
- Assiste-t-on actuellement à un retour de Keynes ?
- Quels sont les effets du vieillissement sur les systèmes de retraite ?
- Les seniors et l'emploi
- Coût du travail et chômage
- Comment expliquer les inégalités salariales ?
- Le partage du travail permet-il de réduire le chômage ?
- Faut-il augmenter les salaires ?
- Délocalisations et emploi
- Mondialisation et inégalités
- Peut-on justifier le protectionnisme ?
- Les échanges internationaux favorisent-ils la croissance économique ?
- Dans quelle mesure peut-on parler d'une contrainte extérieure ?
- Quels sont, aujourd'hui, les facteurs de la spécialisation internationale ?
- Qu'est ce qu'une économie compétitive ?
- La mondialisation est-elle un jeu à somme nulle ?
- Limites et portée des soldes des balances des paiements
- L'ouverture commerciale nuit-elle à l'emploi dans les pays industrialisés ?
- La mondialisation depuis les années 80 remet-elle en cause l'analyse ricardienne de l'avantage comparatif ?
- La division internationale du travail s'est-elle modifiée depuis les années 1970 ?
- Les nouvelles théories du commerce international permettent-elles de mieux comprendre les évolutions récentes des échanges ?
- Tous les marchés doivent-ils être ouverts à la concurrence internationale ?
- Un système de changes fixes est-il de nature à favoriser les crises spéculatives ?
- Quels sont les effets des crises des marchés financiers sur les cycles économiques ? (*Vous illustrerez à l'aide d'exemples depuis les années 70*)

- Doit-on craindre un euro fort ?
- Pourquoi le dollar reste-t-il dans les faits la monnaie internationale ?
- Crise de 1929, crise de 2008 : similitudes et différences
- La zone euro est-elle une zone monétaire optimale?
- L'équilibre budgétaire est-il souhaitable?
- Faut-il réduire les déficits budgétaires ?
- Quelles sont, aujourd'hui, les marges de manœuvre de la politique conjoncturelle ?
- Une relance budgétaire est-elle encore possible ?
- Faut-il augmenter ou réduire le temps de travail ?
- Peut-on se passer d'une politique budgétaire européenne ?
- A quoi sert la politique de la concurrence ?
- Le rôle des banques centrales dans la gestion des crises financières
- Quels fondements économiques pour les politiques environnementales?
- L'impôt est-il juste ?
- Faut-il réduire les inégalités ?
- RSA et offre de travail.
- Efficacité économique et protection sociale.
- La réduction des déficits sociaux : une nécessité ?
- Protection sociale et compétitivité des Etats.
- Peut-on concilier justice sociale et efficacité économique ?
- Existe-t-il un modèle de protection sociale européen ?
- Comment mesurer le bien-être du consommateur ?
- La discrimination par les prix
- Prix et marchés
- Effets externes et intervention publique
- Faut-il réduire les impôts ?
- Le consommateur est-il rationnel ?
- Comment peut-on financer les biens publics ?
- L'environnement a-t-il un prix ?
- Pourquoi travaille-t-on ?
- Monopole et innovation
- Portée et limites du PIB
- L'objectif de l'entreprise se réduit-il à la maximisation du profit ?
- Ricardo et Marx : doit-on toujours les opposer ?
- L'épargne est-elle un préalable à la croissance économique ?
- L'analyse des cycles économiques est-elle pertinente ?
- Capital humain, croissance et développement
- L'Etat maximise-t-il le bien-être collectif ?
- L'éducation est-elle un choix économique ?
- Qu'est ce qu'une firme ?
- Qu'est ce qu'un entrepreneur ?
- L'investissement est-il toujours source de croissance ?
- Les minima sociaux sont-ils désincitatifs ?
- Développement durable et état stationnaire
- L'économie revient-elle toujours à l'équilibre ?
- Quelles sont les conséquences de l'endettement public?
- Salaire et productivité
- Le partage de la valeur ajoutée
- Consommation et revenu
- Inégalités et croissance
- Epargne et cycle de vie
- A quoi sert l'école ?

- Socialisation familiale et réussite scolaire
- Est-ce la fin du militantisme ?
- La crise des syndicats
- Qu'est-ce qu'un mouvement social ?
- Peut-on parler de nouveaux mouvements sociaux ?
- A quoi servent les sondages ?
- Qu'est-ce que l'opinion publique ?
- Quels rôles pour les syndicats aujourd'hui ?
- Peut-on expliquer les comportements sociaux sans les comprendre ?
- Quels sont les principaux axes de renouvellement de la sociologie contemporaine ?
- L'individu social est-il multiple ?
- Les inégalités sociales changent-elles de forme ?
- L'individualisme en sociologie
- La sociologie est-elle une science ?
- A quoi sert la sociologie ?
- La famille est-elle encore une institution ?
- La socialisation limite-t-elle le changement social ?
- Quelle place pour l'individu dans le processus de socialisation ?
- Instances d'intégration et lien social
- Sur quoi repose la cohésion d'une société ?
- La culture n'est-elle qu'un héritage social ?
- Peut-on toujours parler de « culture légitime » ?
- La culture permet-elle l'intégration ?
- Ségrégation spatiale, ségrégation sociale
- Peut-on parler de ghettos en France ?
- Normes et déviance
- Qu'est-ce qu'un pauvre ?
- Toute déviance conduit-elle à l'exclusion ?
- Assiste-t-on à un affaiblissement du contrôle social ?
- La nomenclature des PCS de l'INSEE offre-t-elle une représentation sociologique pertinente ?
- Quelles conditions faut-il réunir pour qu'un ensemble d'individus constitue un groupe social ?
- Peut-on toujours parler de classes dominantes dans la société française actuelle ?
- La bourgeoisie est-elle la dernière des classes sociales ?
- La classe ouvrière existe-t-elle encore ?
- La jeunesse n'est-elle qu'un mot ?
- Les enjeux sociaux du vieillissement
- Les générations ont-elles des intérêts opposés ?
- L'âge est-il une variable sociologique pertinente ?
- La religion est-elle en déclin ?
- Peut-on parler d'un retour du religieux ?
- Le travail permet-il toujours l'intégration ?
- Peut-on parler de la fin du travail ?
- Travail et bonheur
- Peut-on parler d'un déclin des conflits du travail aujourd'hui ?
- Les enjeux sociologiques du chômage
- Comment expliquer la persistance des inégalités sexuelles sur le marché du travail ?
- Le phénomène bureaucratique est-il toujours présent ?
- Travail et genre.
- Pourquoi se mobilise-t-on ?
- Qu'est-ce qu'un mouvement social ?

- Etat et nation
- Qu'est-ce que le totalitarisme ?
- La participation politique est-elle en crise ?
- Comment peut-on expliquer l'abstention ?
- Qu'est-ce que la démocratie ?
- L'électeur est-il rationnel ?
- Que reste-t-il des déterminants du vote ?
- Femmes et politique
- Assiste-t-on à une transformation du répertoire de l'action collective ?
- Les classes sociales sont-elles toujours d'actualité ?
- Faut-il encore utiliser les CSP pour décrire et comprendre les pratiques sociales ?
- L'égalisation des conditions s'est-elle réalisée ?
- La moyennisation est-elle une réalité sociale ?
- Qu'apporte la sociologie à la compréhension du marché ?
- Le don est-il rationnel ?
- Qu'apporte la sociologie à la compréhension de l'entreprise ?
- Les solidarités traditionnelles ont-elles disparu ?
- Que nous reste-t-il de la sociologie de Pierre Bourdieu ?
- La sociologie de Durkheim est-elle dépassée ?
- Nos sociétés deviennent-elles anomiques ?
- Le conflit est-il nécessaire au changement social ?
- Conflits et intégration.
- Peut-on identifier des « lois » dans le « social » ?
- La sociologie peut-elle expliquer la consommation ?
- ***L'opposition Weber/Durkheim est-elle pertinente ?***

EPREUVE ORALE SUR DOSSIER

Membres du jury : Elisabeth CARRARA, Carole BOLUSSET, François CHASSETUILLIER, Elise DECOSNE, Arnaud DESHAYES, Pierre ETEOCLE, Christian FEYTOUT, Jean FLEURY, Karine FOURNIER, Stéphane PELTAN, Catherine VEYER.

Rapporteur : Elisabeth CARRARA

La première partie du rapport sur l'épreuve sur dossier présente le bilan de la session 2010, la seconde partie précise les principales modifications dont elle sera l'objet à partir de prochaine session et les attentes du jury quant à cette nouvelle épreuve.

BILAN DE LA SESSION 2010

1- Statistiques de l'épreuve

- Admissibles : 153
- Présents : 145
- Moyenne : 8,13
- 49 candidats ont obtenu une note ≥ 10

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

2- Organisation de l'épreuve

Temps de préparation 2 heures.

Durée de l'épreuve 40 minutes qui se décomposent en deux temps :

- Présentation de l'exposé par le candidat (20 minutes)
- Entretien :
 - questions sur l'exposé, le dossier ou le thème sur lequel porte celui-ci (15 minutes)
 - question sur le système éducatif (5 minutes)

3- Le dossier

Les sujets portaient sur la manière d'aborder, de faire comprendre, d'organiser les enseignements, de présenter une notion, un mécanisme ou un thème des programmes de seconde, première et terminale de l'année scolaire en cours (enseignement obligatoire, option et spécialité).

Exemples de sujets proposés lors de cette session :

- Vous vous demanderez comment préparer les élèves à l'épreuve de la question de synthèse avec travail préparatoire en s'appuyant sur le thème de l'organisation politique en classe de première.
- Vous vous demanderez comment aborder l'analyse de Smith et ses prolongements contemporains en enseignement de spécialité en classe de terminale.

- Vous vous demanderez comment traiter la pluralité des situations de marché en classe de première ES.

Certains concernaient un niveau de classe d'autres avaient un caractère plus transversal.
Exemple :

- Vous vous demanderez comment articuler les notions de socialisation et de reproduction sociale en classes de première et terminale.

Les dossiers documentaires de 10 pages le plus souvent constitués de 5 documents mis à la disposition du candidat comportaient :

- un ou des extraits du programme ;
- des documents de « première main », textes d'auteurs ou statistiques, notamment ;
- des documents extraits de manuels scolaires, sujets du baccalauréat ou documents mis en ligne pour un travail avec les élèves, par exemple.

4- Les attentes et les critères d'évaluation des candidats

Cette épreuve exigeante supposait une parfaite maîtrise des contenus et une aptitude à transmettre ses connaissances pour faire acquérir aux élèves les savoirs et savoir-faire inscrits dans les programmes. (Référence à la circulaire sur les missions de l'enseignant BO du 29 mai 1997 et à au cahier des charges des IUFM définissant les missions et les compétences des enseignants BO n° 1 du 4 janvier 2007).

Elle supposait une appropriation réelle des programmes et une réflexion sur la façon de les mettre en œuvre, impliquant une lecture attentive et une analyse des textes officiels.

En revanche, il n'était pas attendu du candidat qu'il ait déjà une expérience de l'enseignement et qu'il fasse preuve d'une pratique devant élèves mais son exposé et ses réponses aux questions devaient témoigner de qualités pédagogiques, d'une réflexion sur la pratique et les attentes à l'égard des élèves mais aussi de bon sens, d'une aisance à l'oral et d'une capacité à convaincre. On attendait de lui une capacité à expliquer ses choix, en matière de démarche pédagogique ou d'utilisation des documents, à argumenter de façon convaincante.

La pertinence de l'utilisation du dossier était l'un des critères d'appréciation de la prestation du candidat retenus par le jury. Les documents permettaient un traitement concret du sujet par le candidat. Tous n'étant pas destinés à une utilisation avec les élèves, il appartenait au candidat de déterminer l'usage pouvant en être fait par le professeur dans le cadre de la préparation du cours, de sa mise en œuvre ou pour l'évaluation. Une note en première page du dossier indiquait « Les extraits de manuels qui sont mis à votre disposition ne permettent pas de porter un jugement général sur les ouvrages d'où ils sont tirés. On évitera donc soigneusement ce type de jugement dans l'exposé ». Certains candidats n'ont pas respecté cette précaution ce qui les a conduit à des jugements d'autant plus contestables qu'ils reposaient sur une vision partielle de l'outil mis à leur disposition et qui n'a pas lieu d'être dans le cadre d'une telle épreuve.

Les candidats dont les prestations ont été les plus convaincantes sont ceux qui ont pris le temps de réfléchir au sujet ainsi qu'à ses implications et de bien analyser les extraits de programme avant de s'engager dans l'exploitation des autres documents du dossier et l'élaboration d'une réponse. Ceci supposait en amont, lors de la préparation de l'épreuve,

d'avoir réfléchi à la diversité des pratiques possibles selon qu'il s'agit d'un cours ou d'un TD et aux liens logiques que doivent entretenir ces deux types de séances pour le traitement d'un même thème. L'exercice exigeait aussi que le candidat ait une vision claire des articulations qui prévalent entre enseignement obligatoire et optionnel en première ou spécialité en terminale, ainsi que de celles qui prévalent entre les différents niveaux de classe. Le candidat devait enfin s'être interrogé sur la place et les modalités de l'évaluation selon les phases d'apprentissage et les classes concernées.

La clarté, le dynamisme de la présentation, un débit et un volume de voix appropriés sont des qualités attendues d'un futur professeur, de même, qu'une très bonne maîtrise de la langue ; les expressions familières, les abréviations (prof, ...) sont ainsi à proscrire en classe comme lors d'une épreuve destinée à recruter de futurs enseignants.

Les candidats valorisés sont ceux qui ont fait preuve de qualités d'expression orale, d'une capacité à proposer une démarche cohérente, pertinente au regard du sujet proposé et à expliquer leurs choix. Ils ont su présenter de façon claire les notions et mécanismes auxquels ils faisaient référence ou sur lesquels ils ont été interrogés. Ils ont également fait preuve d'une très bonne maîtrise scientifique.

5- La question sur le système éducatif

L'attente du jury était une réponse attestant d'une connaissance minimale du fonctionnement du système éducatif et des valeurs qui orientent son action, des droits et obligations de l'enseignant. Certains candidats ont, par la qualité de leur réponse, obtenu des points précieux pour le résultat final.

Liste des questions posées au cours de la session 2010 :

1. Missions et compétences de l'enseignant
2. Le rôle de l'inspection
3. L'évaluation des enseignants
4. L'établissement et son projet
5. Le conseil d'administration de l'établissement
6. Le conseil pédagogique
7. Le conseil de classe
8. Le rôle du professeur principal
9. L'orientation au lycée
10. L'orientation post-bac pour les élèves de ES
11. Place et rôle des parents d'élèves
12. Les délégués des élèves
13. La vie lycéenne
14. La laïcité à l'école
15. L'obligation de neutralité
16. Le B2I
17. Le socle commun
18. L'éducation prioritaire

NOUVELLE EPREUVE ORALE SUR DOSSIER SESSION 2011

Les modalités de l'épreuve orale sur dossier, à compter de la session 2011, sont définies par l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré publié le 6 janvier 2010 au *Journal officiel de la République française* (Texte 18 sur 57).

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021625818&dateTexte=&categorieLien=id>

La configuration de l'épreuve connaît des modifications importantes aussi bien quant à sa durée (préparation et exposé) que pour ce qui concerne son organisation et la forme du dossier.

Le programme du concours correspond aux programmes des classes de seconde, première et terminale en vigueur au lycée, auxquels s'ajoutent, pour la première partie de l'épreuve sur dossier, les connaissances en mathématiques et statistiques mentionnées au Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2009 (Bulletin officiel spécial n° 7 du 8 juillet 2010).

Les attentes du jury quant à la première partie de l'épreuve (épreuve d'explication de textes portant sur un dossier documentaire)

Le texte 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;
- 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.

Organisé de façon démonstrative, le propos doit attester d'une réelle aptitude du candidat à mettre en œuvre, sur le thème proposé, un enseignement de qualité dans les classes (mobilisation de connaissances claires, rigoureuses scientifiquement, choix de problématiques et élaboration d'une démarche pertinentes, exploitation du, ou des, document adaptée...).

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 seront sanctionnés. Ainsi, le plan doit témoigner d'une réelle réflexion mais aussi refléter le souci d'une démarche pédagogique.

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.

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

L'entretien avec le jury, d'une durée de 20 minutes, porte sur l'exposé du candidat et sur un ou des exercices sur des questions relatives à des outils mathématiques et/ou statistiques.

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 ;
- Proposer une transposition didactique. Le candidat doit ainsi être en mesure de préciser quelle utilisation pourrait être faite de tel ou tel élément du dossier dans le cadre de la classe ou pour la préparation du cours.

Pour cette partie de l'épreuve, deux axes d'évaluation du candidat seront privilégiés par le jury : sa capacité à rendre compte du contenu scientifique du dossier et sa capacité à conduire une transposition didactique à partir du dossier.

En outre, 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.

Les attentes du jury quant à la seconde partie de l'épreuve (interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »)

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.

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.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE MATHÉMATIQUES APPLIQUÉES ET DE STATISTIQUES

Membres du jury : Micheline BILAS, Bernard CHRETIEN, Hervé DIET, Michel GOUY, Denis RAVAILLE, Guy ROBERT, Brigitte SOTURA.

Rapporteur : Denis RAVAILLE

I. Déroulement de l'épreuve et évaluation

Chaque candidat devait traiter deux exercices portant sur des points différents du programme, publié au *Bulletin Officiel* n° 4 du 29 mai 2008. Il disposait d'une heure de préparation, pendant laquelle il travaillait à leur résolution et présentation devant le jury. Il ne s'agissait pas, durant cette heure, de rédiger entièrement les solutions comme pour un écrit. Le candidat devait se donner les moyens d'exposer, de manière synthétique, ses résultats.

L'épreuve elle-même durait trente minutes, consacrées à la présentation des deux exercices préparés. Tous les jurys connaissant au préalable les sujets posés, cette présentation n'avait pas à s'appuyer sur une présentation du contexte de l'exercice. Le jury pouvait intervenir à tout moment durant l'interrogation et compléter éventuellement l'interrogation par des questions sur des points du programme.

L'objectif de l'épreuve était d'évaluer les capacités du candidat à :

- s'exprimer de manière précise et concise, en employant un vocabulaire mathématique adapté, pour présenter des raisonnements en rapport avec les sciences sociales ;
- utiliser des concepts et des techniques mathématiques du programme et savoir en justifier l'utilisation ;
- comprendre la formulation mathématique de l'économie et l'analyse statistique d'un ensemble de données ;
- identifier un modèle mathématique associé à la résolution d'un problème « concret » ;
- prendre du recul par rapport aux résultats obtenus et réfléchir à la validité des solutions proposées.

Les qualités de clarté de l'exposé, de l'argumentation étaient essentielles. Une certaine autonomie du candidat était attendue : celui-ci pouvait être amené à introduire de lui-même des variables, des notations pour traiter l'exercice. Il devait faire preuve d'une certaine aisance pour passer d'un registre graphique, numérique, algébrique, économique, à un autre.

Conformément aux usages en cours dans d'autres concours de recrutement, les candidats ne pouvaient plus, depuis la session 2008, utiliser leur calculatrice personnelle. Pour l'épreuve, ils avaient à disposition une calculatrice graphique, permettant le calcul matriciel et possédant les fonctions statistiques usuelles. Les modèles disponibles en 2010 étaient la TI-83 Plus de Texas Instruments et la Graph 35 de Casio.

II. Analyse statistique et diagrammes de répartition des notes de l'épreuve orale de mathématiques

– Sur les 153 candidats admissibles (dont 19 au CAFEP et 134 au CAPES), 146 candidats se sont présentés à l'épreuve orale de mathématiques. Leurs résultats ont été les suivants.

–

1. Résultats des candidats admissibles à l'épreuve orale de mathématiques

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

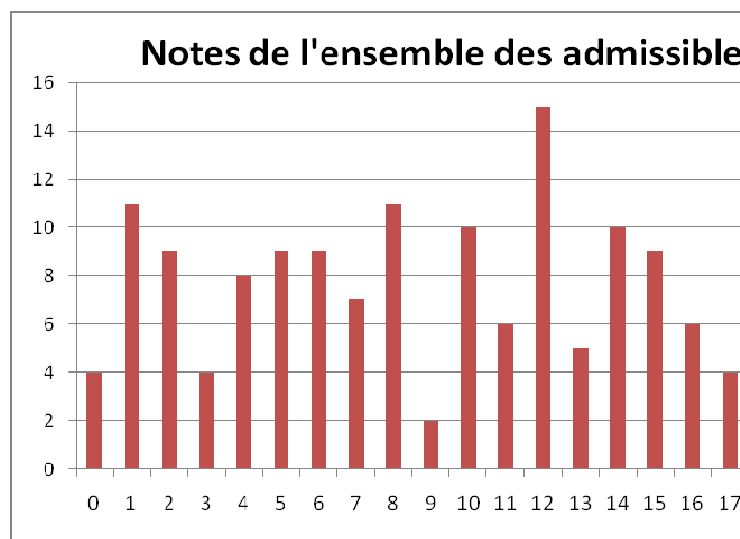
–

–

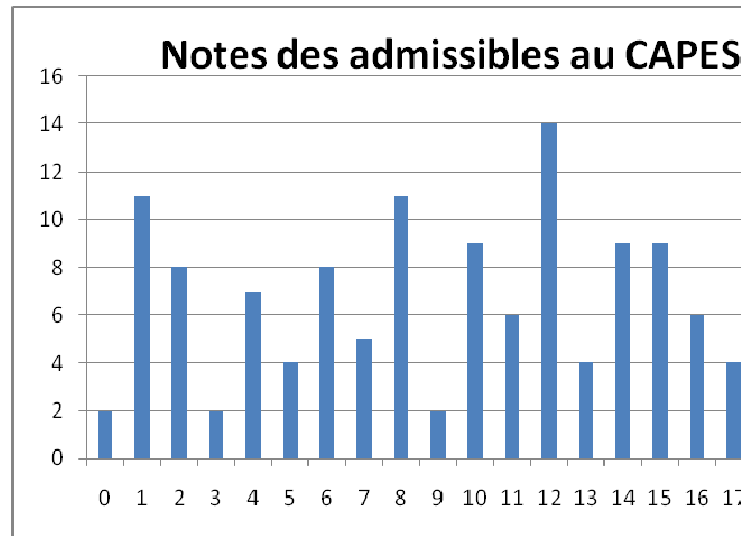
–

–

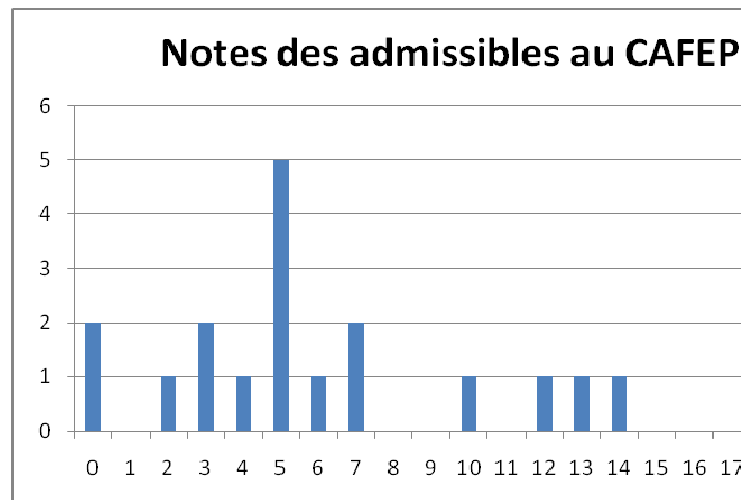
–	Moyenne	–	8,97
–	Minimum	–	0
–	Maximum	–	20
–	Premier quartile	–	5
–	Médiane	–	9
–	Troisième quartile	–	13
–	Ecart-type	–	5,37



–	Moyenne	–	9,34
–	Minimum	–	0
–	Maximum	–	20
–	Premier quartile	–	5
–	Médiane	–	10
–	Troisième quartile	–	14
–	Ecart-type	–	5,37



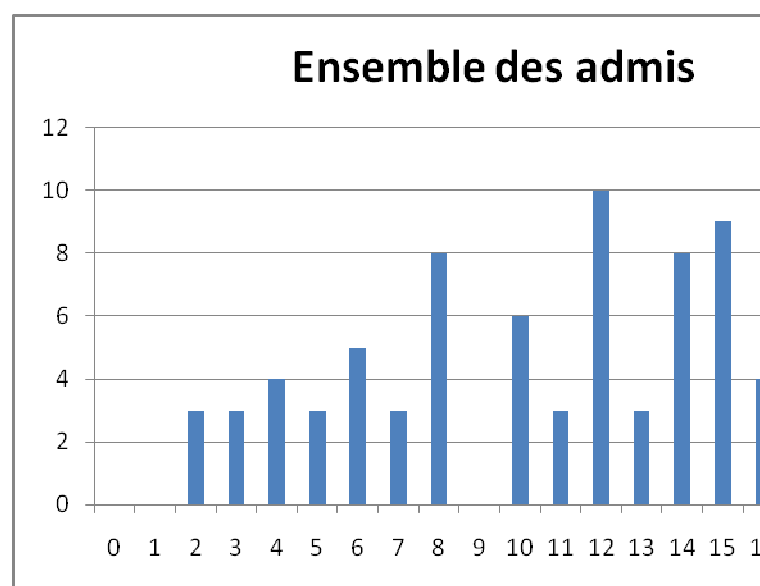
–	Moyenne	–	6,53
–	Minimum	–	0
–	Maximum	–	18
–	Premier quartile	–	3,5
–	Médiane	–	5
–	Troisième quartile	–	8,5
–	Ecart-type	–	4,83



2. Résultats à l'épreuve orale de mathématiques des candidats admis

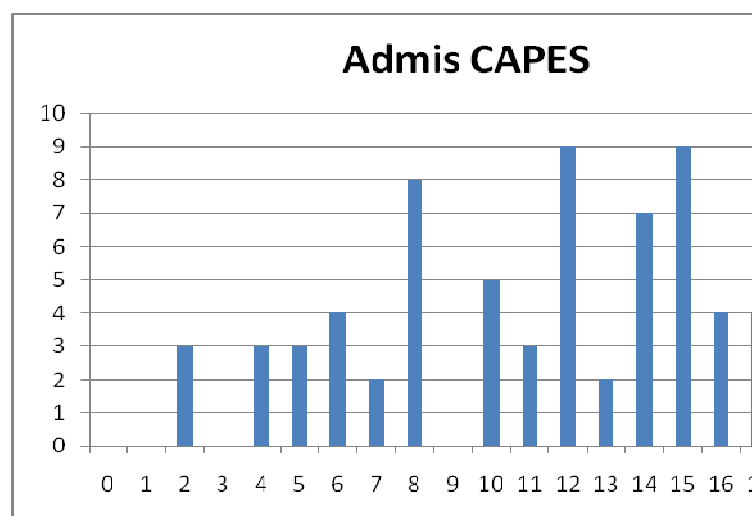
a. Ensemble des admis

Moyenne	11,14
Minimum	2
Maximum	20
Premier quartile	7,5
Médiane	12
Troisième quartile	15
Ecart-type	4,87



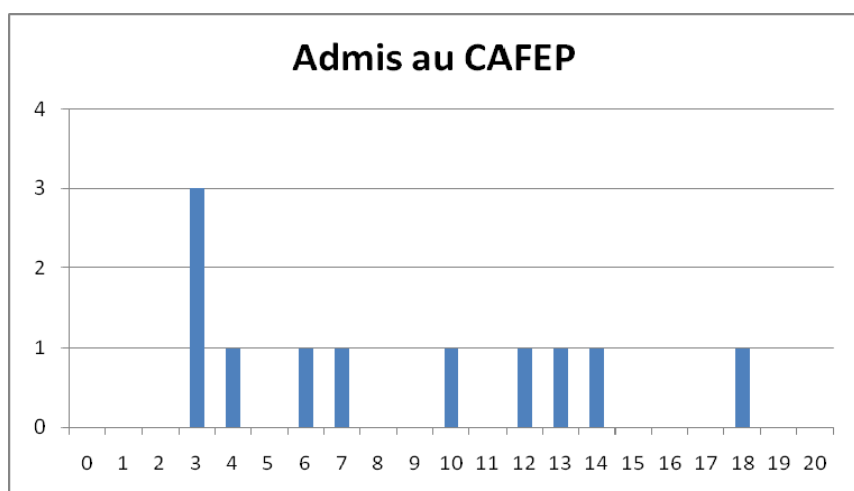
b. Admis au CAPES

Moyenne	11,56
Minimum	2
Maximum	20
Premier quartile	8
Médiane	12
Troisième quartile	15
Ecart-type	4,71



c. Admis au CAFEP

Moyenne	8,45
Minimum	3
Maximum	18
Médiane	7



3. Commentaires du jury

Les résultats des candidats admissibles à l'épreuve de mathématiques sont légèrement inférieurs à ceux de l'an dernier. La médiane des notes obtenues en mathématiques est de 9, pour un premier quartile de 5 et un troisième de 13. Les notes sont comprises entre 0 et 20 et l'écart-type est important, puisqu'il est d'environ 5,4.

On dispose ainsi d'une synthèse chiffrée assez conforme aux impressions du jury à l'issue des interrogations : les résultats globalement moyens cachent en fait une très grande disparité des notes.

Les prestations faibles ou très faibles sont en effet très nombreuses. Certains candidats vont jusqu'à revendiquer leur totale ignorance mathématique : cette attitude face à des outils essentiels en sciences sociales indique que le candidat limite volontairement sa maîtrise des disciplines qu'il aspire à enseigner. Les résultats très faibles de certains candidats pourtant volontaires attestent pour ces derniers de lacunes importantes, anciennes, et d'une préparation insuffisante, qui traduit une absence de prise en compte d'outils élémentaires indispensables à une bonne compréhension des Sciences économiques et sociales.

Il ne faut cependant pas oublier de relever qu'une partie significative des candidats réalise a contrario une prestation honorable, voire très honorable. Le jury a même eu l'occasion d'observer des présentations brillantes tant du point de vue du contenu que de la clarté de l'exposition.

La moyenne des candidats admis à l'épreuve de mathématiques est de 11,14 ; 50 % des candidats admis ont obtenu une note supérieure à 12 et seulement 13 candidats ont été admis avec une note inférieure à 5, soit environ 15 %. La note obtenue en mathématiques a donc souvent été très déterminante pour l'admission.

III. Quelques constats

À l'issue des interrogations de la session 2010, il semble nécessaire, comme pour les sessions précédentes, de faire les remarques suivantes :

- Le jury a constaté, comme les années passées, des difficultés à modéliser une situation donnée (par exemple à l'aide de graphes probabilistes ou un schéma plus général), à donner une signification aux outils mathématiques utilisés, à illustrer graphiquement une recherche ou un résultat ou à formuler des interprétations concrètes avec bon sens (par exemple en ce qui concerne les notions d'écart-type, d'espérance ou les méthodes d'ajustement de deux séries statistiques).
- L'utilisation des pourcentages, des taux de variation, des coefficients multiplicateurs ou des taux annuels moyens ... (champs d'application, calculs et significations) a manqué de maîtrise, alors même qu'il s'agit d'outils fondamentaux et très utilisés dans l'enseignement des SES. De même, en ce qui concerne l'analyse fonctionnelle, trop de candidats ont confondu sens de variation et signe d'une fonction et ont limité l'étude d'un signe à la recherche algébrique des zéros, ou à des tests de valeurs alors que la résolution algébrique - sinon graphique - d'une inéquation était attendue. L'étude des fonctions de plusieurs variables s'est révélée être une grande difficulté pour la majeure partie des candidats.
- Une bonne manipulation d'une calculatrice graphique était essentielle. 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 avait une maîtrise trop minimaliste de cet outil.

- Dans le domaine des probabilités, le formalisme a fait défaut à de nombreux candidats : qu'il s'agisse du formalisme à l'aide d'événements, des notions de réunion et d'intersection des événements, de la notion de probabilité conditionnelle, de l'application de la formule des probabilités totales (souvent méconnue) ou de l'incompatibilité d'événements (ou la notion de système complet d'événements) ; bien que ne pouvant remplacer un raisonnement, un arbre pondéré ou un graphe probabiliste pouvaient servir de support à l'analyse et à la mise en place d'une démarche. Les graphes probabilistes ont trop souvent été confondus avec des arbres pondérés. En ce qui concerne les variables aléatoires continues, les notions de fonction de répartition, de fonction densité étaient trop rarement maîtrisées. Il était attendu des candidats qu'ils soient capables à partir de leur représentation graphique d'explicitier le rôle de chacune de ces fonctions et le lien entre elles.

Terminons ces quelques commentaires en précisant que le jury a tenu le plus grand compte de la compréhension des situations et des notions qui les sous-tendent, comme de la logique et de la cohérence de l'exposé des candidats. Il était ainsi relativement aisé d'obtenir une « bonne note » en conjuguant connaissance des outils mathématiques et clarté d'exposition sur des sujets à la fois élémentaires et importants pour un futur professeur de sciences économiques et sociales.

IV. Annexe : quelques exercices proposés aux sessions 2009 et 2010

Exercice 1

1. a) Le prix d'un litre d'un produit liquide est p (exprimé en euros).
Quel est le volume V_1 , exprimé en litres, de ce produit acheté avec 10 euros ?
b) Le prix du litre de ce liquide a augmenté de 25% par rapport à p .
Quel est le pourcentage de diminution de volume acheté pour 10 euros au cours de cette évolution de prix ?
2. Plus généralement quand le prix augmente de t % alors le volume acheté pour la même somme baisse de n %. Déterminer la valeur de n en fonction de t .
On pose $x = \frac{t}{100}$ et $y = \frac{n}{100}$.
Exprimer alors y en fonction de x .
3. a) Pourquoi la baisse de volume en pourcentage est-elle toujours inférieure à l'augmentation du prix exprimée en pourcentage ?
b) Peut-on envisager une diminution de moitié du volume de ce liquide acheté pour une même somme et si oui après quelle augmentation de prix ?
4. On s'intéresse à l'écart entre x et y . Déterminer les valeurs de x telles que : $|y - x| < 0,01$.
Quelle interprétation peut-on en faire ?

Exercice 2

Une étude statistique a permis d'établir qu'à partir du début de l'année 1990, le taux des ménages équipés d'un ordinateur dans une ville V est donné approximativement, en fonction du nombre t d'années écoulées depuis le début de l'année 1990, par :

$$f(t) = \frac{1}{1+k \cdot e^{-at}}, \text{ où } k \text{ et } a \text{ sont deux nombres réels strictement positifs.}$$

1) D'après cette étude, on sait qu'au début de l'année 1990, 20 % des ménages étaient équipés d'un ordinateur et qu'au début de l'année en 1999, 40 % des ménages l'étaient. Déterminer les valeurs exactes de k et a , puis donner la valeur décimale arrondie à 10⁻² près de a .

2) On admet que la fonction f est définie pour tout nombre réel t appartenant à

l'intervalle $[0; 25]$ par :
$$f(t) = \frac{1}{1+4 \cdot e^{-0,11t}}.$$

On note C sa courbe représentative dans le plan rapporté à un repère orthogonal $(O; \vec{i}, \vec{j})$.

- Déterminer la fonction dérivée de la fonction f .
- Donner le sens de variation de f .
- Tracer la courbe C sur l'écran de la calculatrice.
- Résoudre algébriquement l'équation $f(t) = 0,6$.
Comment peut-on vérifier le résultat ?

3) On suppose que $f(t)$ est une approximation satisfaisante, au moins jusqu'en 2020, du taux des ménages équipés d'un ordinateur dans la ville V.

En utilisant cette approximation et des résultats obtenus à la question 2), déterminer :

- le pourcentage des ménages équipés d'un ordinateur au début de l'année 2020 ;
- l'année à partir de laquelle 60 % des ménages seront équipés d'un ordinateur ;

Exercice 3

1. Lors des élections municipales le candidat A a obtenu 60 % des voix.

On prélève un échantillon de 100 bulletins de vote.

En utilisant une loi normale adaptée, calculer la probabilité que dans l'échantillon le candidat A ait entre 55 et 65 voix.

2. Le candidat A décide ensuite de se présenter aux élections cantonales.

À quelques jours des élections il fait effectuer un sondage.

Sur 150 personnes interrogées, 105 se disent prêts à voter pour lui.

Déterminer une estimation, par intervalle de confiance à 95 %, de la proportion p d'individus dans la population, prêts à voter pour A.

Exercice 4

A un entraînement sportif, on s'intéresse au résultat de chaque tentative d'un athlète. Pour chaque tentative, la probabilité de réussir dépend exclusivement du résultat de la tentative précédente.

- La probabilité de réussir après une réussite est de 0,8 ;

- La probabilité de réussir après un échec est 0,6.

On s'intéresse à une séquence de plusieurs tentatives que l'on représente par les événements R_n : « réussite à la $n^{\text{ème}}$ tentative » et E_n : « échec à la $n^{\text{ème}}$ tentative ».

1. Représenter la situation par un arbre de probabilité ou par un graphe probabiliste montrant la situation décrite.

2. Pour $n \geq 1$, on note r_n la probabilité d'une réussite à la $n^{\text{ème}}$ tentative et e_n la probabilité d'échec à la $n^{\text{ème}}$ tentative. $P_n = (r_n \ e_n)$ l'état probabiliste à la $n^{\text{ème}}$ tentative. On admet qu'à la première tentative les deux issues sont équiprobables.

a) Donner ainsi l'état probabiliste P_1 .

b) Donner la matrice de transition associée, notée A .

c) Ecrire une relation entre P_{n+1} , P_n et A .

En déduire r_2 et e_2 .

d) Calculer A^2 et vérifier que $r_3 = 0,74$ et que $e_3 = 0,26$.

e) Montrer que pour tout entier n supérieur ou égal à 1 on a : $r_{n+1} = 0,2r_n + 0,6$.

3. Démontrer qu'il existe alors un réel α tels que la suite u définie par $u_n = r_n - \alpha$ soit géométrique de raison 0,2. Donner alors son premier terme.

En déduire alors les valeurs en fonction de n de u_n puis de r_n .

Vers quel état probabiliste convergent les états probabilistes P_n ?

Exercice 5

Une entreprise est composée de trois catégories d'employés : 60 % d'ouvriers, 35% de techniciens et 5% de cadres.

Le salaire moyen des ouvriers est de 1195 €, celui des techniciens de 1961 € et celui des cadres de 2440 €.

1. Quel est le salaire moyen d'un employé de l'entreprise (résultat arrondi à l'euro) ?

2. Le chef d'entreprise décide d'attribuer une augmentation de salaire à ses employés.

a) Si cette augmentation est de 72 € pour chacun de ses employés, quel est le taux d'évolution du salaire moyen d'un employé ?

b) Si l'augmentation est de 6% pour les ouvriers, de 4% pour les techniciens et de 2% pour les cadres, quel est le taux d'évolution du salaire moyen d'un employé ?

c) Quel est le taux annuel moyen d'évolution correspondant à une augmentation de 12 % des salaires en 4ans ?

3. La masse salariale de l'entreprise est de 945 717 € avant l'augmentation des salaires.

a) Déterminer les effectifs des trois catégories d'employés.

b) Quelle est la part de la catégorie des ouvriers dans la masse salariale ?

4. On admet que la courbe (C) de concentration des salaires est celle de la fonction f définie

sur l'intervalle $[0 ; 1]$ par $f(x) = \frac{1}{2}(x^{1,2} + x^{1,8})$

a) Tracer la courbe de concentration des salaires de l'entreprise dans un repère orthonormé.

b) Calculer l'aire du domaine défini par (C) et la droite d'équation $y = x$.

Déterminer l'indice de concentration ou coefficient de Gini.

Exercice 6

Partie A

On considère la fonction f définie sur l'intervalle $[0; 0,2]$ par : $f(x) = 1 - (1+x)^{-5}$.

1. Justifier que f est strictement croissante sur $[0; 0,2]$.

2. Tracer la courbe représentative de f sur l'écran de la calculatrice dans une fenêtre adaptée ainsi que la tangente à la courbe représentative au point d'abscisse 0.

3. Tracer la droite D d'équation $y = 4x$ sur le graphique précédent.

4. On admet que, dans l'intervalle $]0; 0,2]$, l'équation $1 - (1+x)^{-5} = 4x$ admet une unique solution.

On note α cette solution.

- a) Déterminer α avec la précision permise par le graphique précédent.
- b) Déterminer une valeur approchée arrondie au centième de α en expliquant la méthode utilisée.

B) Partie B

Un entrepreneur envisage un projet où il investira 16 000 euros et recevra pendant 5 ans à la fin de chaque année un flux de trésorerie de 4 000 euros.

Pour cela, il étudie la valeur actuelle des cinq flux de trésorerie.

Il utilise l'expression $\frac{a(1-(1+i)^{-n})}{i}$ qui donne la valeur actualisée d'un flux a reçu à la fin de chaque année pendant n années pour un taux d'actualisation i .

1. Justifier cette formule.

2. On rappelle que le taux i de rentabilité interne du projet est tel que la valeur actuelle des flux de trésorerie est égale à l'investissement initial.

À l'aide de la partie A, donner, en l'exprimant sous forme de pourcentage, une valeur arrondie à 1 % de i .

Repères bibliographiques

Les différents manuels de mathématiques des classes de première et de terminale de la série ES (enseignement obligatoire et de spécialité), ainsi que ceux des classes de BTS (en ce qui concerne probabilités et statistiques), peuvent permettre la reprise des notions de base. Ces dernières, bien maîtrisées, constituent déjà un bon socle pour une préparation au concours.

En complément, citons également quelques ouvrages plus spécialisés :

- BARAT Marie-Françoise, GERMAT Laurent, LABOURÉ Marie-José, LOVAT Bruno, MOYNOT Sébastien et MULLER Hervé (1997), *Mathématiques et statistiques appliquées à l'économie*, Paris, Bréal.
- BOISSONNADE Marie et FREDON Daniel (2005), *Mathématiques financières*, collection Express, Paris, Dunod.
- BRESSOUD Etienne et KAHANE Jean-Claude (2008) *Statistique descriptive avec Excel et la calculatrice*, collection Synthex, Editeur Pearson Education.
- COGIS Olivier et ROBERT Claudine (2003), *Théorie des graphes*, Paris, Vuibert.
- COLLECTIF (1995), *Dictionnaire des techniques quantitatives appliquées aux sciences économiques et sociales*, Paris, Armand Colin.
- COMBROUZE Alain et DÉDÉ Alexandre (1997), *Probabilités et Statistiques – HEC Voie économique (1re année et 2e année)*, Paris, PUF.
- COMTE Maurice et GADEN Joël (2000), *Statistiques et probabilités pour les sciences économiques et sociales*, Paris, PUF.
- DOLLO Christine et LUISET Bernard (2002), *Des concepts économiques aux outils mathématiques*, Paris, Hachette.
- DOWLING Edward (1990), *Mathématiques pour l'économiste*, trad. fr., Paris, McGraw-Hill (2e éd : 1995).
- DROESBEKE Françoise, HALLIN Marc et LEFÈVRE Claude (2001), *Les Graphes par l'exemple*, Paris, Ellipses.
- GIARD Vincent (1992), *Statistique appliquée à la gestion*, Paris, Économica.
- IREM AQUITAINE (2003), *L'Esprit des lois continues*. Bordeaux.
- LANGOUËT Gabriel et PORLIER Jean-Claude (1989), *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*, Paris, ESF.

- MAZEROLLE Fabrice (2006), *Statistique descriptive*, Paris, Gualino Editeur
- N'GUENA Octave Jokung, *Mathématiques et gestion financière*, Paris, De Boeck
- REAU J. P. et CHAUVAT Gérard, *Probabilités et statistiques*, Collection Cursus Économie, Paris, A. Colin.

NB On pourra également consulter la bibliographie présente dans les rapports de jury des sessions précédentes du concours.